

Die Entwicklung der Studienmotivation von Studienbeginn bis zum Ende des 3. Studienjahres: Ergebnisse der SIL

Weller, Konrad

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weller, K. (1987). *Die Entwicklung der Studienmotivation von Studienbeginn bis zum Ende des 3. Studienjahres: Ergebnisse der SIL*. Leipzig: Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-400388>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



**Die Entwicklung der Studienmotivation von Studienbeginn
bis zum Ende des 3. Studienjahres**

Ergebnisse der SIL

Autor: Konrad W E L L E R

Leipzig, August 1987

Inhalt:

0. Vorbemerkung
1. Zur Fragestellung der Motivationsforschung in der SIL
 - 1.1. Hochschulpolitische Aspekte
 - 1.2. Theoretische Aspekte
 - 1.3. Zur empirischen Analyse der Studienmotivation - Hauptfragestellungen, methodische und statistische Aspekte der Datenauswahl und -interpretation
2. Ergebnisse der empirischen Analyse
 - 2.1. Ausprägung der einzelnen Wertungsdimensionen zu Studienbeginn - Determination durch vor dem Studium liegende Faktoren und Entwicklung der Wertungen im Studium
 - 2.1.1. Fachlich-inhaltliche Wertungen
 - 2.1.2. Gesellschaftspolitische Wertungen
 - 2.1.3. Bewertung individueller Konsumtion und Sanktionierung
 - Exkurs I: Orientierungskriterien im Selbststudium unter besonderer Berücksichtigung der Prüfungsorientierung
 - Exkurs II: Kriterien zur Selbsteinschätzung der Studienleistung
 - 2.1.4. Selbstvertrauen
 - 2.2. Die Motiviertheit zu Studienbeginn und ihre Entwicklung im Studium
 - 2.2.1. Leistungszielsetzungen (Leistungsanspruchsniveau)
 - 2.2.2. Anstrengungsbereitschaft
 - 2.3. Zusammenhänge zwischen Motivation, Tätigkeit und Leistung
3. Zusammenfassung der Ergebnisse
 - 3.1. Charakteristische Besonderheiten in den einzelnen Fachrichtungen
 - 3.2. Allgemeine Tendenzen der motivationalen Entwicklung und Schlußfolgerungen für die Gestaltung der Studienbedingungen

Tabellenanhang

Literatur

0. Vorbemerkung

Der vorliegende Bericht faßt die Ergebnisse der Untersuchungen SIL A, B und C zusammen. Es werden die Hauptfaktoren der Studienmotivation in ihrem Ausgangsniveau zu Studienbeginn, ihrer Entwicklung im 1. Studienjahr (SIL A - SIL B) und in ihrer weiteren Entwicklung beim Übergang der Studenten vom Grund- zum Fachstudium (SIL B - SIL C) dargestellt. Bisher liegen hierzu nur mehr oder weniger spezielle Teilberichte vor.

Das umfangreiche Tabellenmaterial des Anhangs kann im Text, besonders was die jeweilige Fachrichtungsspezifität betrifft, keineswegs ausdiskutiert werden. Im Vordergrund steht die Erkenntnis allgemeiner Tendenzen im Hochschulstudium, die jedoch nur als solche benennbar sind, wenn sie sich in der Mehrheit der Fachrichtungen wiederfinden. Gleichzeitig wird mit der Aufarbeitung des Datenmaterials der bisherigen drei SIL-Untersuchungen die Grundlage für weitere differenzierte Analysen gelegt.

1. Zur Fragestellung der Motivationsforschung in der SIL

1.1. Hochschulpolitische Aspekte

Die auf umfassende Intensivierung gerichtete Entwicklung in der DDR und die dabei führende Rolle des wissenschaftlich-technischen Fortschritts stellen neuartige Anforderungen an die Persönlichkeitsqualitäten von Studenten und Hochschulabsolventen. Die Studenten und Absolventen der 80er und 90er Jahre sollen fachlich befähigte, selbständige, disponible, schöpferische, initiativreiche, risikofreudige, anstrengungsbereite, politisch bewußte, nach Spitzenleistungen strebende Persönlichkeiten sein.

Hauptziel des Studienprozesses ist die Herausbildung und Habitualisierung solcher - theoretisch zu präzisierender - Persönlichkeitseigenschaften. Wenn die äußeren Produkte der Studientätigkeit (die vermittelt gesellschaftlicher Bewertung als Leistung in Erscheinung treten) zur Herausbildung adäquater innerer Produkte (Persönlichkeitseigenschaften) führen, ist das Ziel des Studiums als erreicht anzusehen. In diesem Sinne un-

tersuchen wir im Rahmen der SIL die leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung der Studenten, die objektiven und subjektiven Bedingungen, unter denen hohe Studienleistungen und künftiger beruflicher Erfolg zustandekommen. Die allgemeine Forderung an ein Studium, welches Kader mit den angesprochenen motivationalen Eigenschaften formen will, könnte lauten: Die Leistung im Studium muß Ausdruck motivierter Tätigkeit sein. Die Realisierung der Studienanforderungen muß zur Ausprägung des fachlichen und beruflichen Engagements führen.

1.2. Theoretische Aspekte

Das allgemeine Funktionsprinzip motivationaler Handlungsregulation besteht in der Generierung von Handlungsbereitschaft durch Inbeziehungsetzung subjektiv-individueller Notwendigkeiten (Bedürfnissen) zu objektiv-gesellschaftlichen Bedingungen, wodurch deren objektive Bedeutungen subjektiv bedeutsam werden.

Die objektiven Bedingungen (Handlungsgegenstände und die Handlung selbst) werden bezogen auf die Bedürfnisse (emotional) bewertet und erhalten so Motivfunktion.

Die menschlichen Bedürfnisse sind ihrem Wesen nach primär auf die Erweiterung von Handlungsfähigkeiten gerichtet, d. h., sie sind produktiv. Der Antrieb zu produktiver (Leistungs-) Tätigkeit entspringt den menschlichen Bedürfnissen. Die dem Menschen wesenseigene Handlungsqualität (motivierte Tätigkeit) ist als Eigenaktivität zu kennzeichnen. Sie kommt individuell zustande, indem das Individuum seine ihm wesenseigenen Bedürfnisse adäquat widerspiegelt und die äußeren Bedingungen deren Verwirklichung im praktischen Handeln möglichst uneingeschränkt zulassen.

Eine inadäquate Widerspiegelung der objektiven Bedürfnisrelation oder die weitgehende Unmöglichkeit ihrer Realisierung aufgrund äußerer Umstände führt zur Reaktivität, zur bloßen Reaktion auf die mit Sanktionen verknüpften gesellschaftlichen Anforderungen.

Die Leistungstätigkeit ist die Tätigkeit, mittels der das Individuum gesellschaftliche Anforderungen realisiert und damit seine Existenz- und Entwicklungsmöglichkeiten sichert und er-

weitert. Sie existiert immer in konkreter Form, als schulisches Lernen, Studieren, Arbeit. Diesen Tätigkeitsformen, den Formen sozialistischer Leistungstätigkeit, entsprechen die jeweiligen Motivationsformen. Demzufolge fassen wir Studienmotivation als ontogenetische Entwicklungsform sozialistischer Leistungsmotivation. Aufgrund der allgemeinen Funktion der Leistungstätigkeit gehen wir auch von einer allgemeinen Struktur der Leistungsmotivation aus, die natürlich immer konkret, bezogen auf die Inhalte und Bedingungen der jeweiligen Tätigkeit existiert.

Die erste Dimension bzw. Strukturkomponente der Studienmotivation betrifft die Aneignung fachlicher Inhalte. Sie ist, entsprechend dem Charakter des Studiums als Bildungsphase, sachbezogene Lernmotivation, andererseits, entsprechend dem Studium als Berufsvorbereitung, inhaltliche Arbeits- bzw. Berufsmotivation.

Die zweite Dimension bezieht sich auf den Beitrag zur Gesellschaftsentwicklung und den individuellen Nutzen durch das Erbringen von Leistungen. Sie umfaßt die Orientierung sowohl auf die Realisierung gesellschaftlicher Anforderungen, sowie auf die Erlangung damit verbundener Sanktionen.

Die dritte Dimension betrifft Selbsterkenntnis und Selbstbestätigung. Individuelle Wertungen beziehen sich nicht nur auf bestimmte Zielobjekte, sondern auch auf die Wege zu ihrer Erlangung. Studenten reflektieren darüber, wie schwierig, wie risikoreich das (weitere) Studium sein wird, ob und wie gut sie die Leistungsanforderungen bewältigen können. Die Bewertung der eigenen Leistungsfähigkeit, das dabei gewonnene Selbstvertrauen, Kompetenzbewußtsein, Selbstwertgefühl (im folgenden synonym verwandt), ist Produkt erfahrener Leistungsbewertung im gesellschaftlichen Lernprozeß.

Nach unserer theoretischen Vorstellung resultiert aus der subjektiven Bedeutung der antizipierten Handlungsziele und der antizipierten Schwierigkeit der Zielerreichung eine bestimmte Leistungszielerwartung, die ihrerseits einmündet in die Anstrengungsbereitschaft als Resultante aller Wertungskomponenten.

1.3. Zur empirischen Analyse der Studienmotivation - Hauptfragestellungen, methodische und statistische Aspekte der Datenauswahl und -interpretation

In der empirischen Analyse der Studienmotivation wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

1. Wie sind die einzelnen Wertungsdimensionen (die Strukturelemente der Motivation) zu Studienbeginn ausgeprägt? Welche Differenzierungen bezogen auf Fachrichtung und Leistungsposition ergeben sich? Durch welche Bedingungen und Faktoren sind die Wertungen zu Studienbeginn determiniert? Wie und unter welchen Bedingungen verändern sie sich? (Abschnitt 2.1.)
2. In welcher Weise sind Anstrengungsbereitschaft und Leistungszielsetzungen (Leistungsanspruchsniveau) als Ausdruck und Resultanten bestimmter Wertungsstrukturen zu Studienbeginn ausgeprägt? Wie und wodurch verändern sich diese motivationalen Merkmale im Verlauf des Studiums? (Abschnitt 2.2.)
3. In welchem Grade wirken zu Studienbeginn konstatierbare Motivationen auf die Studententätigkeit im 1. Studienjahr ein? Wie ist ihr Einfluß in höheren Studienjahren? Wie sind die Zusammenhänge von Motivation, Tätigkeit und Leistung beschaffen? (Abschnitt 2.3.)

Zu 1.: Im Rahmen der sehr komplex angelegten SIL gibt es eine Vielzahl von Indikatoren, die den einzelnen Wertungsdimensionen zuzurechnen sind. Ihre Zusammengehörigkeit bzw. Unterscheidbarkeit läßt sich statistisch (Faktorenanalytisch) bis zu einem bestimmten Grade aufklären, vor allem dann, wenn verschiedene Aspekte mit gleichartigen Fragestellungen (in Fragebatterien) erfaßt werden. Allerdings ist die SIL zu heterogen, als daß alle in Frage kommenden Einzelindikatoren empirisch eindeutig zuordenbar bzw. als unrepräsentativ selektierbar wären. Die Entscheidung für einzelne Indikatoren als Repräsentanten der jeweiligen Wertungsdimension folgt verschiedenen statistischen und inhaltlichen Aspekten (Faktorenanalytische Prüfung, inhaltliche Gültigkeit für alle einbezogenen Fachrichtungen, Vergleichsmöglichkeiten zu früheren Studien).

Als Hauptindikator für fachlich-inhaltliche Wertungen nutzen wir den in der Studentenforschung bewährten Indikator zur Fachverbundenheit (FB 298). Der zweite zentrale Indikator dieser Dimension erfasst die Berufsverbundenheit (FB 299). Die genauen Frageformulierungen für diese und weitere Indikatoren sind Tab. 1 zu entnehmen.

Aus der breiten Fragenpalette der SIL zu politisch-ideologischen und weltanschaulichen Inhalten wird als Repräsentant für die Stärke der Orientierung auf einen gesellschaftlich nützlichen individuellen Beitrag eine Fragestellung zur persönlichen Mitverantwortung für die Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft in der DDR genutzt (Tab. 8).

Die Bedeutung individuellen Konsums wurde im Kontext anderer Lebenswerte erfasst mit der Fragestellung, in welchem Maße das Lebensglück von späteren hohen Verdienst abhängig ist. (Tab. 10) Stärker auf das Studium bezogen wurde erfragt, wie stark die Orientierung auf den Erhalt von Leistungsetipendium ist.

Eine direkte Fragestellung zur Bedeutsamkeit des Erhalts guter Zensuren (oder anderer Sanktionen) fehlt in der SIL. Aussagen hierzu liefert die in SIL A eingesetzte offene Frage: "Was verstehen Sie unter hohen Studienleistungen?" (siehe GALLER 1983 a), sowie eine in SIL B und SIL C eingesetzte Batterie zu Kriterien, an denen die Studenten ihre Studienleistung einschätzen.

(Tab. 16)

Wichtiger, weil stärker tätigkeitsbeeinflussend als eine allgemeine oder studienspezifische Sanktionsorientierung ist die Orientierung an der davorliegenden gesellschaftlichen Kontrolle. Hierzu wurde (bei SIL A in Teilpopulationen, bei SIL B und SIL C in der Gesamtpopulation) eine Fragebatterie zu verschiedenen Orientierungskriterien im Selbststudium eingesetzt. (Tab. 12)

Als Hauptindikator zur Erfassung des Selbstvertrauens bzw. Kompetenzbewußtseins wurde die Formulierung verwandt: "Ich bin sicher, den fachlichen Anforderungen des Studiums gerecht zu werden." In enger Beziehung dazu steht der in vielen Untersuchungen der Studentenforschung eingesetzte Indikator zur Studien-erfolgssicherheit. (Tab. 20)

Beide Indikatoren bilden aber nicht dasselbe ab; Relativierungen hinsichtlich der Erfolgssicherheit, besonders zu Studienbeginn verweisen auch auf die Bereitschaft zur vorzeitigen Exmatrikulation.

Zweifel an der individuellen Kompetenz können im Kontext bestimmter motivationaler Strukturen zu Leistungsangst führen. Hierzu wurden, innerhalb einer Batterie zu psychophysischen Beschwerden ein Indikator zur Prüfungsangst und ein weiterer zur "Angst, nicht alles zu schaffen" eingesetzt. Während der 1. Indikator direkt auf die konkrete Kontrollsituation zielt, ist der zweite eher eine Gesamtbewertung der "Schwierigkeit" des Studiums.

Zu 2.: Die Leistungszielsetzungen (das Leistungsanspruchsniveau) wurden mit mehreren Indikatoren untersucht, d. h., eine Reihe von Fragestellungen hat Indikatorfunktion für das Leistungsanspruchsniveau (Tab. 23).

Der untere Grenzwert wurde bestimmt mit der Formulierung: "Wie ich mein Studium abschließe ist mir egal, Hauptsache ich bestehe die Prüfungen." (SIL A und B) Der Mittelbereich des Leistungsanspruchsniveaus wird hinreichend durch die Frage abgedeckt, inwieweit sich die Studenten für das (weitere) Studium vorgenommen haben, "in fachlicher Hinsicht Überdurchschnittliches zu leisten". Expliziter auf sozialen Vergleich orientiert die Vornahme "zur Leitungsspitze der Gruppe zu gehören". Differenziertere Fragestellungen zur Bestimmung hoher Leistungsanspruchsniveaus beziehen sich auf konkrete berufliche Ziele. So wurden Techniker gefragt, ob sie in ihrem Leben eine Erfindung oder ein Patent erreichen möchten (siehe ROCHLITZ 1987, S. 72 f.). Noch schärfere Formulierungen ("zur Weltspitze auf dem Fachgebiet gehören") sind sicher möglich und ihr Einsatz in späteren SIL-Etappen möglicherweise sinnvoll. Während des Studiums oder gar zu Studienbeginn stellt sich jedoch die Frage nach dem Realismus und damit der tätigkeitsregulierenden Funktion solcher Wertungen. Es geht ja nicht nur um hohe, sondern auch realisierbare Leistungszielstellungen, die unter den jeweiligen Bedingungen durch Anstrengung erreichbar sind.

Zur Bestimmung der Anstrengungsbereitschaft wurden die Studenten gefragt, inwieweit sie sich vorgenommen haben, ihr Leistungsvermögen voll auszuschöpfen (Tab. 23).

In den ersten beiden SIL-Etappen kam ein weiterer Indikator zum Einsatz: "In meinem Studium möchte ich immer das Beste geben." Er differenziert zwar etwas stärker, wahrscheinlich aber aufgrund der Tatsache, daß einige Studenten die Absolutheit dieser Formulierung ablehnen.

Entwicklungs- bzw. Veränderungsprozesse der jeweiligen Merkmale werden in ihrer Gesamttendenz im Kohortenvergleich SIL A/B/C dargestellt. Differenzierungsmerkmale sind jeweils die Fachrichtungen und Leistungspositionen. Die so konstatierbaren Tendenzen verweisen auf die Wirkung von Studienbedingungen bei allen Studenten.

Zur Prüfung der individuellen Stabilität bzw. Variabilität der einzelnen Merkmale werden Intervallkorrelationen verwendet. Das relevante (die Information über die Kohortentendenz hinreichend ergänzende) Maß hierfür ist der KOP-Wert. Er gibt den prozentualen Anteil der in jeweils zwei Untersuchungen (A/B, B/C) bzw. allen drei Untersuchungen konstant antwortenden Studenten an. Unter Berücksichtigung der jeweiligen Gesamttendenz verweisen die KOP-Werte auf individuelle, positionsspezifisch bedingte Konstanz bzw. Variabilität.

Die empirisch vorgefundene Variabilität der KOP-Werte wird in folgender Weise interpretiert:

Für Werte zweier aufeinanderfolgender Untersuchungen gilt:

<u>KOP-Wert</u>	<u>Das Merkmal ist ...</u>
mindestens 50 %	sehr stabil
40 - 49 %	stabil
30 - 39 %	wenig stabil
unter 30 %	instabil

Für Werte über drei Untersuchungen gilt:

<u>KOP-Wert</u>	<u>Das Merkmal ist ...</u>
mindestens 25 %	sehr stabil
20 - 24 %	stabil
15 - 19 %	wenig stabil
unter 15 %	instabil

2. Ergebnisse der empirischen Analyse

2.1. Ausprägung der einzelnen Wertungsdimensionen zu Studienbeginn - Determination durch vor dem Studium liegende Faktoren und Entwicklung der Wertungen im Studium

2.1.1. Fachlich-inhaltliche Wertungen

Der Überblick über verschiedene Aspekte fachlich-inhaltlicher Wertungen (Tab. 1) zeigt ein differenziertes und widersprüchliches Bild: Das Hochschulstudium an sich, die Tatsache, überhaupt studieren zu können, ist unter Studienanfängern in der DDR gegenwärtig kein Aspekt besonderer Wertschätzung (Tab. 1, FB 5).

Viele sehen durchaus berufliche Alternativen, immerhin haben 37 % der SIL-Ausgangspopulation einen Facharbeiterabschluß. Einen Studienplatz zu bekommen (wenn auch nicht immer den gewünschten) ist für Abiturienten in der DDR selbstverständlich. In anderen Ländern, in denen wesentlich mehr Abiturienten ausgebildet werden, als Studienplätze zur Verfügung stehen, genießt das Studium als solches unter den Zugelassenen eine wesentlich höhere Wertschätzung. (Eine solche These lassen Ergebnisse einer Vergleichsuntersuchung zur SIL in der CSSR zu. - vgl. hierzu ROCHLITZ/NICKLISCH 1983.)

57 % der Studienanfänger würden jedoch, vor die Wahl gestellt, unbedingt wieder ein Studium aufnehmen (Tab. 1, FB 227).

Besonders die Erlangung eines bestimmten Berufs (FB 239), aber auch ein allgemeines Bildungsinteresse bestimmen die Bewertung des Hochschulstudiums.

Die Mehrheit der Studienanfänger besitzt eine positive Beziehung zum Inhalt des in Angriff genommenen Studiums, allerdings mit mehr oder weniger großen Einschränkungen (FB 298, 296, 6). Hinter dieser Gesamtaussage steht als eigentliches Problem die Tatsache gravierender, vor allem fachrichtungsspezifischer Niveauunterschiede. Tab. 2 macht das an einem einfachen Indikator deutlich: In bestimmten Teilpopulationen hätten bis zu 70 % der Studienanfänger lieber ein anderes Fach studiert.

Hinter diesen motivationalen Niveauunterschieden der Studienan-

fänger steht ein ganzes Bündel objektiver Bedingungen, z. B. der Grad des Bildungsniveaus der Eltern, verbunden mit mehr oder weniger stark orientierendem und vorbereitendem Charakter auf den künftigen Hochschulberuf. In den Fachrichtungen mit dem höchsten motivationalen Niveau in fachlicher Hinsicht findet sich auch die häufigste Identität zum Elternberuf (z. B. haben 15 % der Mediziner einen Vater mit gleichem Beruf, aber nur 5 % der Techniker) und der höchste Anteil von Eltern mit Hochschulabschluß (siehe BATHKE 1985, S. 98 ff.).

Aber alle diese objektiven Bedingungen wirken vermittelt über die eigene Tätigkeit. Die fachliche Aktivität vor dem Studium ist Hauptdeterminante der auf das Studium, seinen Inhalt sowie den künftigen Beruf bezogenen Wertungsaspekte. Dieser Zusammenhang zieht sich durch alle Fachrichtungen (Tab. 3, Spalte 1, 2); einzige Ausnahme bilden hier die Juristen, bei denen fachliche Aktivität nach dem vorliegenden Zusammenhang von $r = -.11$ nicht zur Herausbildung von Berufsverbundenheit beigetragen hat.

Auch die Lernaktivität in der Abiturstufe sowie das dabei erreichte Leistungsniveau stehen in Zusammenhang zum Grad fachlicher Wertungen, aber in viel geringerem Maße und nicht in allen Fachrichtungen. (ebenda, Spalte 3, 4)

Der Gesamtzusammenhang zwischen schulischem Leistungsniveau und fachlicher Motivation ergibt sich vorwiegend aufgrund einer, bei der Zulassung zu bestimmten Studienfächern wirkenden zensurenorientierten Leistungsselektion. (Tab. 4 liefert den Überblick über die Abiturprädikate der Studenten verschiedener Fachrichtungen.) Wer bessere Zensuren hat, kann seine Interessen besser verwirklichen. Innerhalb der Fachrichtungen deuten sich gegenläufige Tendenzen an: Bei den Medizin-, Rewi- und Physikstudenten sind die zensurenstärksten nicht am stärksten fachmotiviert. Das wiederum ist auf den insgesamt nur sehr geringen (und fachrichtungsspezifisch z. T. gegenläufigen Zusammenhang) zwischen fachorientierter Studienvorbereitung und allgemeinem Leistungsniveau zurückzuführen. (Tab. 3, Spalte 5)

In der Abiturstufe ist, diesen Ergebnissen zufolge, gegenwärtig das Leistungsniveau sehr stark durch die "Pflicht" der obligatorischen Anforderungserfüllung bestimmt und zu wenig durch eine

fachbezogene studienvorbereitende "Kür". (Dieses Dominanzverhältnis des Obligatorischen gegenüber dem Fakultativen findet im 1. Studienjahr seine Fortsetzung. vgl. WELLER 1986)

Demzufolge erstaunt nicht, daß die Abiturleistung in den meisten Fachrichtungen das beste Prognosekriterium für die Studienleistung im 1. Studienjahr darstellt. Eine Ausnahme bildet das Physikstudium. Hier ist der Zusammenhang zwischen fachlicher Vorbereitung bzw. Fachverbundenheit und Studienleistung stärker.

(Tab. 3, Spalte 6 - 8)

Tab. 5 zeigt am Beispiel der Fachverbundenheit, daß fachlich-inhaltliche Wertungen im Verlauf des 1. Studienjahres insgesamt einer geringen Regression unterliegen und im weiteren Studienverlauf konstant bleiben. Diese Tendenz zieht sich, natürlich auf der Basis sehr unterschiedlicher Studienausgangsniveaus durch die Mehrzahl der Fachrichtungen und durch alle Leistungsniveaus hindurch.

Im Verlaufe des 1. Studienjahres behalten 44 % der Studenten ihr fachbezogenes Werturteil bei; überdurchschnittlich viele sind es im MLG-Lehrer- und im Medizinstudium. Die stärksten Veränderungen (in diesen Falle Negativierungen) treten bei den Chemikern und den Ökonomen ein (Tab. 5).

Durch die ersten drei Studienjahre hindurch behalten 22 % der Studenten ihre Wertung bei. Damit ist Fachverbundenheit (als zentraler Aspekt fachlich-inhaltlicher Wertungen) eine stabile ästimatorische Disposition.

Bezogen auf den künftigen Beruf sind die fachrichtungsspezifischen Wertungsniveaus ähnlich differenziert wie bei der Fachverbundenheit. Die Entwicklung der Berufsverbundenheit im Studium ist durch eine Wellenbewegung gekennzeichnet. Im 1. Studienjahr erfolgt - analog zur Fachverbundenheit - eine Regression (Ausnahme hiervon Medizin-, Lehrer-, Musikstudium); am Ende des 2. Studienjahres hat die Berufsverbundenheit wieder insgesamt das Niveau des Studienbeginns erreicht (Tab. 6).

Die Berufsverbundenheit ist insgesamt weniger stabil als die Fachverbundenheit; 17 % der Studenten urteilen vom Studienbeginn bis zum Ende des 3. Studienjahres unverändert.

Vergleiche mit den Ergebnissen von STUDENT 79 zur Fach- und Be-

rufsverbundenheit in höheren Studienjahren lassen den Schluß zu, daß sich sowohl das Gesamtniveau wie die fachrichtungsspezifischen Differenzierungen in den letzten sechs Jahren kaum verändert haben. Die Identifikation mit dem künftigen Beruf hat nach vorliegenden Ergebnissen in den meisten Fachrichtungen etwas zugenommen (Tab. 7).

2.1.2. Gesellschaftspolitische Wertungen

Verschiedene politische auf die sozialistische Gesellschaftsentwicklung und den eigenen Beitrag dafür bezogene Wertungen, die in der SIL erfaßt wurden (Ausprägungen zu Studienbeginn in Tabelle 8), sind im Rahmen der vorliegenden Analyse vor allem als Bestandteil der Studien- und späteren Arbeitsmotivation bedeutsam. D. h. sie interessieren weniger als Produkt und Determinante unmittelbarer politischer Aktivität, etwa der engagierten Ausübung einer politischen Funktion. Aber sie bilden sich natürlich in diesem Tätigkeitsbereich heraus und werden für die Entwicklung der künftigen Hochschulabsolventen besonders dann relevant, wenn die politische Betätigung im Rahmen von FDJ und Partei während des Studiums auf das Studium selbst zielt. Ein wesentlicher Aspekt entwickelter Eigenaktivität besteht in der kritischen Analyse der eigenen und kollektiven Arbeits- und Lebensbedingungen und im Kampf um ihre Veränderung bzw. Vervollkommnung, in der Übernahme überindividueller Verantwortung in Leitungsfunktionen u. ä.

Etwa 90 % der Studienanfänger kommen mit Erfahrung in der Ausübung politischer Funktionen an die Hochschule. Der Anteil der politisch Aktiven (im Sinne von Funktionsträgern) muß sich hier notwendig verkleinern. Aber beim Übergang zur Hochschule geht insgesamt auch die Bereitschaft zu politischer Aktivität zurück, natürlich wiederum vor allem fachrichtungsspezifisch.

Im Studium erweisen sich die politischen Wertungen als sehr stabil, besonders bei den Studenten, unter denen sie stark ausgeprägt sind. Das Studienausgangsniveau bleibt im Verlauf des Studiums insgesamt erhalten, d. h., Positivierungen und Negativierungen halten sich die Waage. Von Studienbeginn bis zum Ende des 3. Studienjahres behalten 27 % der Studenten ihre Wertungen bei.

Unter den Gesellschaftswissenschaftlern sind es deutlich mehr (Rewi: 44 %, MLG: 39 %, Wiwi: 31 % - siehe Tab. 9). Hinter dem im Fachrichtungsvergleich niedrigsten Wertungsniveau der Musiker offenbart sich eine starke Instabilität. Ganze zwei der in alle drei SIL-Untersuchungen einbezogenen 46 Musikstudeten gaben jeweils konstante Werturteile ab (KOP = 4 %).

Obwohl sowohl in der Abiturstufe als auch im Studium politisch aktivere Studenten zu den leistungstärkeren gehören bzw. leistungstärkere politisch aktiver sind, wie bereits an anderer Stelle festgestellt wurde (vgl. WELLER 1986, S. 15), ist insgesamt zwischen politisch-ideologischen Wertungen und Leistung weder in der Abiturstufe noch im Studium ein direkter Zusammenhang nachweisbar (Tab. 9). Auch die fachrichtungsspezifischen Zusammenhänge sind überwiegend gering und inhaltlich nur schwer interpretierbar. (Weitere Aspekte des Verhältnisses von politisch-ideologischen Wertungen und Leistung unter 2.2.2.)

2.1.3. Bewertung individueller Konsumtion und Sanktionierung

Die Orientierung auf, durch künftige Berufstätigkeit erlangbare gesellschaftliche Sanktionen materieller Art, sind für Studienanfänger von geringer Bedeutung. In Tabelle 10 wird der Überblick über die Stärke dieser Orientierungen zu Studienbeginn geliefert. Interessanterweise steht die relativ starke Orientierung auf den Erhalt von Leistungsstipendium nur in geringer Beziehung zum "Lebenswert Geld" ($r = .14$). Das Leistungsstipendium wird in enger Beziehung zu den individuellen Leistungszielsetzungen im Studium gesehen (der Zusammenhang zwischen den Orientierungen "zur Leistungsspitze der Gruppe gehören" und "Leistungsstipendium erhalten" beträgt $r = .50$). Die Leistungszielsetzungen für das Studium und das Verdienstmotiv stehen in keinem Zusammenhang.

Im Verlaufe des Studiums bleibt die Bewertung individuellen Konsums insgesamt konstant, allerdings handelt es sich um eine eher instabile Persönlichkeitsdisposition: Nur 12 % aller Studenten gaben im Verlaufe der drei SIL-Untersuchungen jeweils gleiche Werturteile ab (Tab. 11). Diese Instabilität wird nicht durch den Einfluß der Studienbedingungen hervorgerufen. Sie resultiert

vielmehr aus ihrer (noch) geringen Bedeutsamkeit für die Studenten und damit der Beliebigkeit ihrer Urteile.

Wie bei anderen Wertungsdimensionen auch, gibt es bereits zu Studienbeginn erhebliche Fachrichtungsunterschiede, die natürlich durch vor dem Studium liegende Faktoren bedingt sind, und die durch das Studium auch kaum beeinflusst werden, denn die Unterschiede zu Studienbeginn bleiben im Verlauf des Studiums weitgehend erhalten. Die Orientierung auf künftigen hohen Verdienst ist z. B. bei Studienanfängern aus höher qualifizierten Elternhäusern, bei größerem Bücherbesitz im Elternhaus (als Indikator für sowohl intellektuelles Anregungsniveau als auch materiellen Besitz) oder bei Großstädtern geringer als bei den Studenten, deren Eltern nur eine vergleichsweise geringe Qualifikation besitzen, weniger günstige materielle Bedingungen bieten können bzw. aus mehr dörflichem Milieu kommen (vgl. WELLER 1983 b).

In dieser Hinsicht ist eine verstärkte materielle Orientierung durchaus als "Nachholebedürfnis" aufzufassen. Aber die Zugangsbedingungen bündeln sich, wie wir wissen, in spezifischer Weise, so daß schließlich doch (im statistischen Durchschnitt) gerade die leistungsschwächeren, die umgelenkten und weniger fachmotivierten Studienanfänger stärker sanktionsorientiert sind. Diese Zusammenhänge stehen hinter den Fachrichtungsunterschieden.

Wie noch zu zeigen, ist für das motivationale Gesamtniveau das Verhältnis von Konsumtionsanspruch und sachmotiviertem Leistungsanspruch entscheidend. Aber auch bereits bei isolierter Betrachtung zeigen sich Tendenzen des Auseinanderklaffens von Sanktionsanspruch und erbrachter Leistung. So sind z. B. unter Studienanfängern mit aufgezeichnetem Abiturprädikat 10 % stark auf künftigen hohen Verdienst orientiert, unter denen, die ihr Abitur nur befriedigend abschlossen sind es hingegen 26 %.

Exkurs I: Orientierungskriterien im Selbststudium unter besonderer Berücksichtigung der Prüfungsorientierung

Tabelle 12 zeigt die Bedeutsamkeit verschiedener Orientierungskriterien des Selbststudiums. Die zu jedem Zeitpunkt des Studiums im Selbststudium wichtigste und stabilste Orientierung richtet sich auf die Erarbeitung des noch nicht verstandenen Lehrstoffs. Im Verlaufe des 1. Studienjahres ist weiterhin (in allen Fachrichtungen und Leistungsgruppen) die Orientierung an Hinweisen der Lehrkräfte dominant. Sie tritt jedoch im weiteren Studienverlauf in den Hintergrund. Eine zu Studienbeginn starke Erwartungshaltung bezüglich der Orientierung an erfahrenen Praktikern (die im Bewußtsein der Studienanfänger mit Hochschullehrkräften weitgehend identifiziert werden) wird im 1. Studienjahr stark enttäuscht, so daß sie im weiteren Studium nur eine untergeordnete Funktion hat. Die Orientierung der Selbststudientätigkeit an Kommilitonen ist zu Studienbeginn nur gering ausgeprägt - sie gewinnt allerdings für leistungsschwächere Studenten im 1. Studienjahr vergleichsweise stark an Bedeutung, schwächt sich jedoch im weiteren Studium wieder ab. Während sich diese personalen Orientierungen (an Lehrkräften, Praktikern, Kommilitonen) im Studienverlauf auch nach dem 1. Studienjahr deutlich weiter verringern, gilt für sachbezogene Orientierungen eine andere Tendenz. Auch hier zeigen sich zunächst die allgemein enttäuschten Erwartungen an das Studium. Das betrifft im 1. Studienjahr besonders die als sehr mangelhaft erlebte Praxis- und Berufsbezogenheit - die Studieninhalte sind hinsichtlich ihrer Bedeutung für die künftige Berufstätigkeit nur schwer einschätzbar.

In den höheren Studienjahren bleiben die fachlich-sachlichen Orientierungen jedoch weitgehend konstant oder erhöhen sich wieder ein wenig, was bei gleichzeitigem weiteren Rückgang der personalen Orientierungen dazu führt, daß sich in der Orientierungshierarchie die fach- und berufsbezogenen Orientierungen deutlich verstärken.

Betrachtet man die Absolutwerte, so ist festzustellen, daß sich im 1. Studienjahr alle Orientierungen (die zu Studienbeginn als Erwartungen erfaßt wurden) abschwächen, mit Ausnahme der Prüfungsorientierung. Das führt dazu, daß sie in der Orientierungshier-

archie weit nach oben rückt, eine Tendenz, die bis zum Ende des 3. Studienjahres anhält (Tab. 13, siehe Rangplatzverteilung). Sie betrifft, mit Ausnahme der MLG-, Rewi und Musikstudenten, alle Fachrichtungen. Am stärksten kontrollorientiert sind von Studienbeginn an die Medizinstudenten, am wenigsten die MLG-Lehrer. Die Gesamtrendenz der anwachsenden Prüfungsorientierung gilt in gleicher Weise für Studenten verschiedener Leistungsgruppen. Das unterstreicht die determinierende Wirkung des mit der Anforderungsgestaltung im Studium einhergehenden Kontroll- und Sanktionsprozesses gegenüber allen Studenten. Allerdings ist die Prüfungsorientierung bei Studenten unterschiedlicher Leistungsstärke verschieden inhaltlich untersetzt. Sie ist für Leistungsstarke eher gegenstandsbezogen (Prüfung als Rückmeldungsinstanz des erreichten Wissensstandes), für Leistungsschwächere eher sozialer Vergleich der Leistungsfähigkeit. (In Tabelle 14 wird dieser Fakt anhand der dort ausgewiesenen Zusammenhänge zwischen Leistungsposition und den verschiedenen Orientierungen bestätigt - vgl. WELLER 1984 a, S. 7.) Für die leistungsschwächeren Studenten ist die Prüfungsorientierung am Ende des 3. Studienjahres das primäre Kriterium, an dem das Selbststudium ausgerichtet wird. Die KOP-Werte in Tab. 15 zeigen, daß die Orientierung auf Leistungskontrollen stark variiert, was aufgrund der stetigen Tendenz auf den Einfluß der Studienbedingungen zurückzuführen ist.

Möglicherweise ist das in der SIL konstatierte weitere Ansteigen der Prüfungsorientierung in höheren Studienjahren z. T. durch den Untersuchungszeitpunkt von SIL C mitbedingt, der ja vor den abschließenden Prüfungen des 3. Studienjahres lag. Völlig außer Zweifel steht jedoch die immense Zunahme der Kontrollorientierung aufgrund der Studienbedingungen im 1. Studienjahr.

Exkurs II: Kriterien zur Selbsteinschätzung der Studienleistung

Das insgesamt dominante und stabile Kriterium für die Leistungselbsteinschätzung im Studium ist der eigene Leistungsanspruch (Tab. 16). Das gilt für alle Fachrichtungen und insbesondere für die leistungstärkeren Studenten. Schwächere orientieren sich ebenso stark an Prüfungsergebnissen und den Leistungskontrollen im Semester. Die Prüfungsergebnisse sind im 2. wie 3. Studienjahr das stärkste Außenkriterium der Selbstbewertung. Während im 1. Studienjahr den Ergebnissen der wissenschaftlichen Arbeit insgesamt nur eine untergeordnete Bedeutung zukommt, gewinnen sie im 3. Studienjahr stark an Bedeutung. Das gilt vor allem im MLG-, Physik-, Lawi- sowie im Technikstudium (Tab. 17). Trotz dieser (besonders fachrichtungsspezifisch) positiven Gesamtten- denz ändern sich jedoch die Wertungshierarchien bei Studenten mit über- bzw. unterdurchschnittlicher Leistungsstärke im Ver- laufe des Studiums kaum. Die Stärksten sind bereits im 1. Stu- dienjahr überdurchschnittlich stark auf Ergebnisse der wissen- schaftlichen Arbeit orientiert, die Schwächsten messen auch im 3. Studienjahr der wpT nur unterdurchschnittliche Bedeutung zu (Tab. 18). Das ist die Widerspiegelung ihrer realen Möglichkei- ten und ihrer tatsächlichen im Durchschnitt geringen Einbezogen- heit in die wissenschaftliche Arbeit (vgl. WELLER 1986).

2.1.4. Selbstvertrauen

Das leistungsbezogene Selbstvertrauen der Studenten hat ver- schiedene Facetten. Ein in der Studentenforschung tradierter In- dikator erfaßt die Studienerfolgssicherheit, also die Antizipation der Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit einer vorzeitigen Exmatrikula- tion. Der historische Vergleich zeigt bei Studienanfängern einen deutlichen Rückgang: Während 1970 71 % der Studienanfänger weit- gehend sicher waren, ihr Studium erfolgreich abzuschließen und nur 5 % eher unsicher, waren 1982 nur noch 41 % in starkem Maße erfolgssicher und 27 % überwiegend unsicher (Tab. 19, vgl. WELLER 1984 b, S. 41).

Diese hochgradige Unsicherheit bleibt bis ins zweite Studienjahr hinein erhalten, zu Ende des 3. Studienjahres ist sie aber deutlich zurückgegangen, d. h., die Erfolgssicherheit ist angestiegen und erreicht etwa die Werte früherer Untersuchungen in gleichen Studienjahren.

Die Kompetenzsicherheit (der zentrale Indikator für Selbstvertrauen) ist zu Studienbeginn ähnlich gering ausgeprägt wie die Erfolgssicherheit (Tab. 20, FB 290). Unter den in die SIL einbezogenen Fachrichtungen besitzen die MLG-Lehrer, die Mediziner und die Musiker die stärkste Selbstsicherheit; Studenten technischer, vor allem technologischer Fachrichtungen sind am unsichersten (Tab. 21). Im 1. Studienjahr bleibt das Niveau des (geringen) Selbstvertrauens insgesamt erhalten, bei den Medizinstudenten sinkt es ab. Im weiteren Studienverlauf erfolgt eine geringfügige Niveaueerhöhung. Die leistungsbezogene Selbstbewertung ist mit einem KOP-Wert von 19 % (bezogen auf alle drei Untersuchungen) eine Wertung geringer Stabilität.

Zu Studienbeginn ist das bereits im Vorfeld des Studiums erreichte Niveau der fachlich-inhaltlichen Wertungen die entscheidende Determinante des Kompetenzbewußtseins und somit Ursache der Fachrichtungsunterschiede. Die bis zu Studienbeginn erfahrene schulische Leistungsbewertung, "geronnen" im Abiturprädikat, prägt das Selbstvertrauen insgesamt nur in geringem Maße, am ehesten noch im Technikstudium. Im Verlauf des Studiums wird das leistungsbezogene Selbstvertrauen aber zunehmend durch das erreichte Zensureniveau und die Leistungsposition bestimmt. Die Bedeutsamkeit der fachlich-inhaltlichen Wertungen bleibt erhalten bzw. steigt ebenfalls weiter an (Tab. 22).

2.2. Die Motiviertheit zu Studienbeginn und ihre Entwicklung im Studium

2.2.1. Leistungszielsetzungen (Leistungsanspruchsniveau)

Studienanfänger sind beim Setzen ihrer Leistungsziele für das Studium sehr zurückhaltend. Nur 5 % aller Studenten orientieren sich vorbehaltlos auf Spitzenleistungen. Das darf jedoch nicht vorschnell als Genügsamkeit im Leistungsanspruch verurteilt werden - immerhin wenden sich 41 % resolut gegen die Auffassung, daß es nur darauf ankomme, die Prüfung zu bestehen; und nur 3 % orientieren sich an diesem Minimum (Tab. 23).

Die Leistungszielsetzungen sind Ausdruck der individuellen Bedeutsamkeit antizipierter Tätigkeitsergebnisse und der Widerspiegelung ihrer gesellschaftlichen Bewertung. Sie beinhalten jedoch auch Vorstellungen über die Schwierigkeit der Zielerreichung. Das wird besonders bei den Medizinstudenten deutlich, deren überdurchschnittliche fachliche Wertungen sich nicht (wie bei den MLG- und Musikstudenten) auch in ebenso überdurchschnittlichen Leistungszielen zu Studienbeginn niederschlägt. Ansonsten entspricht die Rangreihung der Fachrichtungen hinsichtlich der Leistungsziele ihrer Studenten der analogen Rangreihe in bezug auf die fachlichen Wertungen.

Die Analyse der Einflußfaktoren belegt die dominante Wirkung der fachlich-inhaltlichen Wertungen auf die Herausbildung hoher Leistungsziele (Tab. 24).

Obwohl hohe Leistungen selbstverständlich gesellschaftlich bedeutsame Werte darstellen und insofern bei positiven politischen Grundhaltungen auch individuell bedeutsam sein müssen, gilt (stärker noch als bei der Anstrengungsbereitschaft - siehe 2.2.2.): Nur auf der Basis starker fachlicher Wertungen führen politische Haltungen auch zum Setzen überdurchschnittlicher Leistungsziele (Tab. 25).

Materielle Motive kovariieren in differenzierter Weise mit dem Anspruchsniveau. Bezogen auf das Studium ist festzustellen: Wer sich höhere Leistungsziele setzt, ist auch stärker auf den Erhalt von Leistungsstipendium orientiert. Bezogen auf das künftige Berufsleben existiert der Zusammenhang zwischen Leistungs-

und Konsumtionsanspruch zumindest zu Studienbeginn noch nicht. Im Verlauf des Studiums deutet sich allerdings an, daß der künftige Verdienst zunehmend zu einer Determinante für Leistungszielsetzungen wird. Das ist aber, falls sich diese Tendenz in den weiteren SIL-Untersuchungen verstärkt, nicht im Sinne zunehmender konsumtiver Regression der Bedürfnisstruktur zu deuten, sondern Widerspiegelung des tatsächlichen gesellschaftlichen Zusammenhanges von Arbeitsleistung und Verdienst (Tab. 24, Spalte 10 - 12).

Das Selbstvertrauen hat auf das Leistungsanspruchsniveau erwartungsgemäß einen starken Einfluß (Tab. 24, Spalte 13 - 15). Da es selbst eng mit fachlichen Wertungen in Beziehung steht, ist wiederum die Kombination dieser Merkmale bei der Prüfung ihres Einflusses nötig. Das höchste Leistungsanspruchsniveau erreichen fachlich hochmotivierte Studenten mit stabilem Selbstvertrauen. Studenten, die ihr Fach hochschätzen, aber nur über geringe Kompetenzsicherheit verfügen, setzen sich im Durchschnitt die gleichen Leistungsziele, wie das Studenten tun, die zwar nur gering fachlich motiviert sind, aber trotzdem selbstbewußt. Diese letzte Gruppe ist allerdings nur klein. Die relativ große Gruppe der sowohl fachlich wenig engagierten, wie nur in geringem Maße selbstbewußten Studenten, besitzt auch nur ein deutlich unterdurchschnittliches Anspruchsniveau (Tab. 26).

Die bereits zu Studienbeginn insgesamt sehr vorsichtig geäußerten Leistungszielsetzungen unterliegen unter dem Eindruck der Studienanforderungen und der damit verbundenen Leistungsbewertung einem weiteren leichten Rückgang. Lediglich die Musiker halten ihr überdurchschnittlich hohes Anspruchsniveau. Die motivational ansonsten sehr stabilen MLG-Lehrer gehen von ihren hohen Leistungszielen deutlich ab, verbleiben aber im überdurchschnittlichen Bereich. Die Mediziner halten ihr Studienausgangsniveau, was durchaus bemerkenswert ist, da doch gerade in dieser Fachrichtung für die Hälfte der Studenten eine Verschlechterung ihrer Leistungsposition zu konstatieren ist und in Abhängigkeit davon bei vielen das Selbstvertrauen beeinträchtigt wird. Ein überdurchschnittlicher Rückgang in den Leistungszielen ist bei den Physik- und Rechtstudenten festzustellen. Während die Lei-

stungsziele zu Studienbeginn insgesamt nur in sehr vermittelter Weise durch das in der Abiturstufe erreichte Leistungsniveau determiniert werden, verstärkt sich der Zusammenhang zwischen erreichter Studienleistung und Anspruchsniveau deutlich (Tab. 27).

Individuell sind die gesetzten Leistungsziele im Verlauf des Studiums nur wenig stabil; ganze 15 % der Studenten behalten bis zum Ende des 3. Studienjahres ihre Leistungszielsetzungen konstant bei (Tab. 27).

2.2.2. Anstrengungsbereitschaft

Knapp die Hälfte der Studienanfänger ist einschränkungslos bereit, das individuelle Leistungsvermögen im Studium auszuschöpfen. Nur relativ wenige bekennen sich zu einer genügsamen Studienhaltung. (Tabelle 23 liefert den Überblick.) Auch auf diesem allgemein hohen Niveau gibt es jedoch bereits deutliche Unterschiede in den Fachrichtungen, was den jeweiligen Anteil der uneingeschränkt anstrengungsbereiten Studenten betrifft: Die Musik-, MLG-, Medizin-, Rewi- und Physikstudenten besitzen eine überdurchschnittliche Anstrengungsbereitschaft, gefolgt von den Chemie-, Wiwi-, Lehrer-, Lawi- und Technikstudenten (Tab. 28).

Bei der Betrachtung einzelner empirischer Zusammenhänge zeigt sich, daß sowohl fachlich-inhaltliche als auch politische Wertungen einen starken Einfluß auf die Anstrengungsbereitschaft besitzen. Hinsichtlich verschiedener Aspekte der fachlichen Wertungen ist festzustellen, daß sie alle zu hoher Anstrengungsbereitschaft führen (relativ unabhängig davon, ob sie eher fachlich-bildungsbezogen, praktisch-berufsbezogen oder kreativ-wissenschaftsbezogen sind), wenn sie nur stark entwickelt sind. (vgl. WELLER 1983 c) Obwohl in den Fachrichtungen mit höherer durchschnittlicher Anstrengungsbereitschaft auch die fachlichen und/oder politischen Wertungen positiver ausgeprägt sind (und umgekehrt), sind innerhalb der Fachrichtungen die Zusammenhänge zwischen den entsprechenden Wertungen und der Anstrengungsbereitschaft - von wenigen Ausnahmen abgesehen - ähnlich stark. Tabelle 29 vermittelt hierzu ein sehr differenziertes und schwer systematisierbares Bild. (Inhaltliche Interpretationen müssen sehr vorsichtig erfolgen,

da die teilweise äußerst geringe Variabilität der Merkmale in Fachrichtungen mit extremen Merkmalsausprägungen zu Verzerrungen der Koeffizienten führen kann.)

Gemäß den obigen theoretischen Ausführungen zum Verhältnis fachlicher und politischer Wertungen in ihrer motivationalen Wirksamkeit, müssen diese Wertungsaspekte im Zusammenhang betrachtet werden. Die Analyse der Wirksamkeit entsprechender Merkmalskombinationen beweist den primären Einfluß der fachlichen Wertungen. Bei dominanter fachlicher Motiviertheit ergibt sich eine höhere Anstrengungsbereitschaft, als bei stark ausgeprägten politischen Wertungen, die jedoch fachlich unzureichend untersetzt sind. Die höchste Anstrengungsbereitschaft resultiert aus der Einheit von fachlicher und politischer Motivation auf hohem Niveau, die geringste entsprechend aus jeweils niedrigen Ausprägungen.

(Tab. 25). Eine beiderseits starke Merkmalsausprägung (im Sinne gesellschaftsorientierter Eigenaktivität) führt, das soll hier vorweggenommen werden, auch zur höchsten Studienintensität und -effektivität. Der in vielen ZIJ-Untersuchungen konstatierte (wenngleich nie sehr starke) Zusammenhang zwischen Ideologie (ideologischen Wertungen) und Leistung (der Motivation zur Leistungstätigkeit und der Tätigkeit selbst) ist aufgrund dieser Ergebnisse zu präzisieren: Er ist insofern vorhanden, da ein Großteil Jugendlicher sowohl fachlich als auch politisch motiviert ist (das trifft für Hochscholstudenten, als die 10 Prozent der fachlich und politisch Aktivsten ihres Jahrganges trotz ihrer inneren Differenziertheit in besonderem Maße zu). Die ideologischen Wertungen wirken vermittelt über fachliches Engagement, über Wertungen, die auf konkrete Tätigkeiten zielen. Fehlt diese Vermittlung, kann ein positives politisches Bekenntnis jedoch nicht im Leistungshandeln wirksam werden.

Die empirische Analyse des Zusammenhangs zwischen Anstrengungsbereitschaft und Sanktions- bzw. Konsumorientierung bestätigt die vorn geäußerte theoretische Annahme: Beide Aspekte stehen in einem vielfältig vermittelten, tendenziell aber gegenläufigen Zusammenhang. Das heißt, je stärker eine konsumtive, formale Sanktionsorientierung ausgeprägt ist, desto stärker ist eine Tendenz zur "Minimierung des Aufwandes". Hinter dem Zusammenhangsmaß von

$r = -.07$ (Tab. 29) steht folgende Differenzierung: Die Studienanfänger, welche dem künftigen hohen Verdienst große Bedeutung beimessen (FB 15, MW 1 + 2) sind zu 43 % einschränkungslos anstrengungsbereit, von denen, die dem Geld nur geringe Bedeutung zuordnen (Pos. 6) sind es hingegen 65 %. Wer also Studium, Bildung, künftigen Beruf tendenziell als Mittel für konsumtive Zwecke betrachtet, der möchte diese Zwecke möglichst ohne große Anstrengung erreichen.

Zwischen Aspekten des Selbstvertrauens und der Anstrengungsbereitschaft bestehen zu Studienbeginn geringfügige positive Zusammenhänge, die in höheren Studienjahren sogar ansteigen (Tab. 29, Spalte 13 - 15), sich bei genauerer Analyse aber als Scheinzusammenhänge erweisen. Denn hohes Selbstvertrauen basiert im allgemeinen auf ausgeprägter fachlicher Motivation, wie das zugleich für die Anstrengungsbereitschaft gilt. Die zusammenhängende Betrachtung dieser Aspekte zeigt, daß sich Studenten, die trotz positiver Beziehung zum fachlichen Gegenstand nur über ein geringes Selbstvertrauen verfügen, sich in ihrer Anstrengungsbereitschaft nicht von den fachlich motivierten und selbstwertstabilen Studenten unterscheiden. (Tab. 26). Stabiles Selbstvertrauen führt also ebenso nicht zu genügsamen Orientierungen, wie andererseits geringes Selbstvertrauen nicht zu erhöhter Anstrengungsbereitschaft führt. Der einzige empirische Beleg für eine Tendenz in die letztgenannte Richtung besteht in einer erhöhten Anstrengungsbereitschaft stark leistungängstlicher Studenten.

Als Ausdruck vor allem fachlich-inhaltlicher Wertungen erfährt die Anstrengungsbereitschaft ebenso wie diese Wertungen im Verlauf des Studiums eine Regression. Viele Studenten relativieren ihre Vornahmen nach genauerer Kenntnis des Studienprozesses stärker. Zu Beginn des 2. Studienjahres sind im Durchschnitt etwa drei Viertel der Studenten stark anstrengungsbereit (FB 274, Pos. 1 + 2), knapp ein Drittel ohne jede Einschränkung, zu Ende des 3. Studienjahres beträgt der Anteil der einschränkungslos anstrengungsbereiten Studenten noch 24 % (Pos. 1 + 2 = 69 % - Tab. 28).

Die zu Studienbeginn konstatierbaren Fachrichtungsunterschiede bleiben weitgehend erhalten.

Während sich im 1. Studienjahr die Studenten unterschiedlicher Leistungspositionen in ihrer Anstrengungsbereitschaft nicht voneinander unterscheiden, sind im 3. Studienjahr leistungsstärkere im Durchschnitt höher anstrengungsbereit als leistungsschwächere. Die zunehmende Konstanz der Leistungsposition (vgl. 2.3.) führt demnach zu einer Angleichung der Motiviertheit. Leistungsstarke bleiben allgemein hochmotiviert, leistungsschwache werden zunehmend genügsamer. Diese Tendenz bestätigt die Annahme, daß sich bei den leistungsschwächeren Studenten reaktive Motivationsstrukturen verfestigen bzw. herausbilden.

Trotz der allgemeinen Regressionstendenz ist die Anstrengungsbereitschaft eine vergleichsweise stabile Disposition (Gesamt-KOP = 23 %).

2.3. Zusammenhänge zwischen Motivation, Tätigkeit und Leistung

Das zu Studienbeginn konstatierbare motivationale Niveau, vor allem die fachbezogenen Wertungen, werden am stärksten durch fakultative Tätigkeit in der Schulzeit (die fachspezifische Vorbereitung des Studiums) bestimmt. ($r_{81/298} = .44$)

Das Leistungsniveau in der Abiturstufe wird am stärksten durch die Aktivität der Erfüllung obligatorischer Lernverpflichtungen determiniert. ($r_{73/141} = .39$)

Abiturleistung und fachspezifische Vorbereitung bzw. fachspezifische Motivation stehen nur in geringem Zusammenhang.

($r_{141/298} = .11$)

Die stärkste Determinante für die Leistung im 1. Studienjahr ist jedoch die Abiturleistung. ($r_{141/1142} = .38$)

Hinter der Leistung im 1. Studienjahr steht wiederum vor allem der Grad der Erfüllung obligatorischer Anforderungen

($r_{1118/1142} = -.24$) unter Beibehaltung eines in der Schule ausgeprägten pflichtbezogenen Arbeitsstils ($r_{73/1118} = -.26$). Die Realisierung fakultativer Tätigkeit bedingt Leistung nur in unbedeutendem Maße ($r_{1481/1142} = .10$).

Die fachspezifische Motivation der Studienanfänger wird im 1. Studienjahr am stärksten im fakultativen Tätigkeitsbereich wirksam ($r_{298/1481} = .19$), weniger hinsichtlich der obligatorischen Anforderungserfüllung ($r_{298/1118} = -.13$). Auch die Höhe der Leistungszielsetzungen ist für fakultative Tätigkeit bedeutsam ($r_{271/1481} = .23$). Die Anstrengungsbereitschaft bedingt vor allem die Extensität des Selbststudiums ($r_{274/1930} = -.17$).

Insgesamt sind die Zusammenhänge zwischen motivationalen und Tätigkeitsparametern gering. Demzufolge werden diese motivationalen Merkmale im 1. Studienjahr auch nicht ausreichend leistungsbestimmend ($r_{298/1142} = .10$).

Die Motivation bleibt im Verlauf des 1. Studienjahres individuell vergleichsweise sehr stabil (für alle Einzelparameter zwischen .41 und .53, s. B. $r_{298/1298} = .53$). Ihre verschiedenen Dimensionen sind aber zu Beginn des 2. Studienjahres zum Teil etwas anders determiniert als zu Studienbeginn. Bezogen auf die Fachmotivation erreichen die obligatorische Anforderungserfüllung und die fakultative Tätigkeit einen etwa gleichstarken Einfluß ($r_{1118/1298} = -.17$; $r_{1481/1298} = .20$). Der Zusammenhang zwischen Leistungsniveau und Motivation verstärkt sich ein wenig ($r_{1142/1298} = .17$). Besonders deutlich steigt der Zusammenhang zwischen erreichter Leistung und Selbstvertrauen bzw. dem Leistungsanspruchsniveau ($r_{1142/1271} = .37$), der ja zu Studienbeginn so gut wie nicht bestand.

Nach dem 1. Studienjahr stabilisieren sich die individuellen Leistungsniveaus in starkem Maße weiter ($r_{1142/2142} = .69$; $r_{2142/3142} = .85$).

Im 3. Studienjahr wird die Leistung etwas stärker als im 1. durch fakultative Tätigkeit bestimmt ($r_{3481/3142} = .15$), und etwas schwächer, aber immer noch dominant durch die Erfüllung der obligatorischen Anforderungen ($r_{3118/3142} = -.20$).

Der (geringe) motivationale Einfluß auf die verschiedenen Tätigkeitsformen bleibt in etwa erhalten ($r_{1298/3481} = .16$; $r_{1298/3118} = -.13$). Dadurch wird auch der Zusammenhang zwischen Motiviertheit und Leistung nicht wesentlich größer ($r_{1298/3142} = .13$).

Auch in den höheren Studienjahren sind die motivationalen Wertungsniveaus sehr stabil ($r_{1298/3298} = .55$).

3. Zusammenfassung der Ergebnisse

3.1. Charakteristische Besonderheiten in den einzelnen Fachrichtungen

1. Technikstudium

Die zusammenfassende Charakterisierung der großen Technikstudentenpopulation der SIL und ihre Abgrenzung gegenüber anderen Grundstudienrichtungen ist schwer, da diese Population in sich sehr heterogen ist. Die vorn konstatierten großen Fachrichtungsunterschiede bezüglich fachlich-inhaltlicher Wertungen finden sich auch innerhalb der Techniker, zwischen verschiedenen Fachrichtungen (vgl. Tab. 2). Deshalb soll an dieser Stelle nur auf die wesentlichsten Besonderheiten des Technikstudiums eingegangen werden. Differenziertere Analysen liefern die speziellen Berichte der SIL zum Technikstudium (ROCHLITZ u. a. 1984).

Technikstudenten haben im Durchschnitt relativ ungünstige Studienvoraussetzungen. Sie gehören zu den leistungsschwächeren Abiturienten, werden überdurchschnittlich häufig zu ihrem Studium umgelenkt, sind fachlich vergleichsweise wenig auf ihr Studium vorbereitet und haben nur geringes Interesse am fachlichen Gegenstand und am künftigen Beruf. Die Entwicklungen dieser Wertungen im Studium liegen im Gesamttrend, d. h., im 1. Studienjahr erfolgt eine weitere Regression, im 3. Studienjahr eine leichte Niveauerhöhung und -stabilisierung.

Die zu Studienbeginn überdurchschnittlich selbstunsicheren Technikstudenten erhöhen ihr Selbstvertrauen kontinuierlich und liegen zu Ende des 3. Studienjahres im Durchschnitt. Sie stellen sich zu Studienbeginn nicht allzu hohe, aber sehr realistische Leistungsziele. Diese in hohem Maße realisierten Leistungserwartungen sind als eine Hauptursache für die positive Entwicklung des Selbstvertrauens anzusehen (Tab. 30).

Künftige Techniker sind überdurchschnittlich stark auf einen ho-

hen Verdienst im Beruf orientiert. Dieses Konsuminteresse steht aber nicht in unmittelbarem Zusammenhang zu studienbezogenen Motivationen. Es hat z. B. keinen Einfluß auf die Anstrengungsbereitschaft, obwohl diese bei Technikstudenten nur unterdurchschnittlich ausgeprägt ist.

2. Medizinstudium

Medizinstudenten sind eine relativ homogene Population im Rahmen der SIL. Allerdings treten bei ihnen z. T. starke Sektionsunterschiede zutage (KMU, HUB, FSU - siehe TÖPPERWEIN 1987 a).

Die Zulassung zum Medizinstudium bedarf extrem hoher Abiturleistungen. Dieser Umstand ist ein Produkt der letzten 10 - 15 Jahre; noch 1970 unterschieden sich die Medizinstudenten in ihren Abiturprädikaten nicht so stark vom Durchschnitt der Studenten (Tab. 31). Die Mediziner sind die am stärksten und stabilsten mit ihrem Studienfach verbundenen Studenten. Das trifft, abgesehen vom 1. Studienjahr, auch für ihre Verbundenheit mit dem späteren Arztberuf zu.

Zwischen der Abiturleistung und der fachlichen Vorbereitung auf das Studium besteht kein Zusammenhang. Im Durchschnitt sind sogar die etwas leistungsschwächeren Abiturienten stärker fachverbunden. Die motivationalen Differenzierungen sind aber für das Zustandekommen der Leistung im 1. Studienjahr bedeutungslos.

Es sind die leistungstärksten Abiturienten, die auch im Studium die Maßstäbe setzen. Natürlich ist das Zensurenniveau auch im Medizinstudium viel niedriger als in der Abiturstufe. Für die überwiegend ausgezeichneten Abiturienten ist damit die Schere zwischen Abiturleistung und Studienleistung besonders groß.

Die leistungstarken und durchaus selbstbewußten Studienanfänger wissen, daß sie in ihrem Studium mit sehr harten Anforderungen konfrontiert werden. Entsprechend zurückhaltend (verglichen mit ihrer allgemeinen Motiviertheit) sind ihre Leistungszielsetzungen. Trotzdem haben diese individuellen Leistungszielsetzungen auf die tatsächlich erreichten Leistungen keinerlei Einfluß.

Unter dem Eindruck der Anforderungen und der damit verbundenen Kontrollen und Sanktionen sinkt das Selbstvertrauen der Medizin-

studenten im 1. Studienjahr stark ab, die Orientierung auf Prüfungen und damit verbundene Leistungsangst verstärken sich.

Zwei Einzelaspekte sollen noch hervorgehoben werden:

- Die Medizinstudenten der 80er Jahre liegen in ihren politisch-ideologischen Wertungen im Durchschnitt aller Studenten, zumindest in den ersten Studienjahren. Ein apolitisches Berufsethos ist nicht charakteristisch. Da solche Erscheinungen unter jungen Ärzten aber Realität sind, muß in weiteren SIL-Analysen geprüft werden, wann und wodurch sich diese Tendenzen herausbilden.
- Obwohl (oder gerade weil) Ärzte später zu den bestbezahlten Hochschulabsolventen gehören werden, messen sie künftigen hohen Einkommen eine vergleichsweise geringe Bedeutung zu.

3. Lehrerstudium

Die in die SIL einbezogenen Lehrerstudenten 5 verschiedener Einrichtungen und 14 verschiedener Fachkombinationen (außer MLC-Lehrer) sind, ähnlich wie die Techniker, eine sehr heterogene Population. (Eine differenzierte Analyse des Lehrerstudiums liefert BATHKE 1987.)

Lehrerstudenten kommen mit durchschnittlichen Abiturleistungen zum Studium. Das in der Abiturstufe erreichte individuelle Leistungsniveau steht in sehr engem Zusammenhang zur Studienleistung (Tab. 32). Die Lehrerstudenten sind in durchschnittlichem Maße an ihrem fachlichen Gegenstand interessiert. Ihre Verbundenheit mit dem künftigen Beruf ist jedoch von Studienbeginn an überdurchschnittlich hoch und stabil (ohne allerdings das Niveau der Mediziner zu erreichen).

In früheren Untersuchungen der Studentenforschung wurde bei Lehrerstudenten eine Diskrepanz zwischen Fach- und Berufsverbundenheit festgestellt: Fachverbundene (und leistungsstarke) Studenten waren häufig nur gering berufsverbunden, da sie später nicht als Lehrer, sondern als Wissenschaftler tätig sein wollten. Bei den SIL-Lehrern zeigt sich im 3. Studienjahr ein, gegenüber dem Studienbeginn zwar geringerer, aber immer noch sehr starker Zusammenhang zwischen Fach- und Berufsverbundenheit

($r_{\text{Studienbeginn}} = .59$; $r_{3. \text{ Studienjahr}} = .44$).

Der Zusammenhang zwischen Fachverbundenheit und Leistung ist zwar etwas stärker als der zwischen Berufsverbundenheit und Leistung, aber das ist nicht nur im Lehrerstudium der Fall.

4. Ökonomiestudium

In der überwiegend homogenen Wirtschaftswissenschaftlerpopulation der SIL bilden die Außenwirtschaftler der HfÖ in fast allen studienrelevanten Parametern eine positive Ausnahme. Die folgenden Aussagen treffen deshalb für sie nur bedingt zu. (Differenzierte Analysen zum Ökonomiestudium liefern SCHMIDT/LAUER 1984.) Die mit knapp durchschnittlichen Abiturleistungen zum Studium kommenden Studenten der Wirtschaftswissenschaft werden überdurchschnittlich häufig in dieses Studium umgelenkt oder lenken sich selbst um, d. h., die Mehrheit von ihnen hätte lieber etwas anderes studiert. Entsprechend unterdurchschnittlich ist ihr fachlich-inhaltliches Wertungsniveau, welches im Verlaufe des Studiums bis zum Ende des 3. Studienjahres weiter stark absinkt. Demzufolge ist auch die individuelle Stabilität dieser Wertungen gering. Auch mit ihrem künftigen Beruf sind Wirtschaftswissenschaftler nur unterdurchschnittlich identifiziert; allerdings gibt es hier im 3. Studienjahr (entsprechend dem Gesamttrend) eine Stabilisierung. Der (aufgrund von Populationsverschiedenheiten nur bedingt aussagefähige) Vergleich mit den Ergebnissen von STUDENT 79 (vgl. Tab. 7) legt nahe, daß sich in den letzten Jahren trotz des gegenwärtig noch unbefriedigenden Zustandes, die Berufsidentifikation der Ökonomen bedeutend verbessert hat.

Ökonomiestudenten sind überdurchschnittlich und stabil in ihren politisch-ideologischen Wertungen, die sich allerdings aufgrund der geringen fachlichen Wertungen nicht ausreichend in der Studententätigkeit und in Leistung niederschlagen.

5. Landwirtschaftsstudium

Auch unter den Lawi-Studenten der SIL gibt es mit den Veterinärmedizinern der KMU eine Sonderpopulation, die die Heterogenität erhöht und Gesamtaussagen erschwert, deren Zuordnung zur Vermeidung von Überdifferenzierungen und aus pragmatischen Gründen (reale Sektionszugehörigkeit) erfolgte. (Zur Charakterisierung der Lawi-Studienanfänger siehe He. SCHMIDT 1983.)

Die Lawi-Studenten sind in allen untersuchten Studienjahren überdurchschnittlich fach- und berufsverbunden. Aber auch bei ihnen setzen sich diese motivationalen Faktoren im 1. Studienjahr nicht in Leistung um. In den höheren Studienjahren gewinnt die Motivation an Handlungswirksamkeit. Die Landwirte sind dann wissenschaftlich sehr aktiv und bewerten ihre eigenen Leistungen stark an wissenschaftlicher Tätigkeit.

6. Physikstudium

Zum Physikstudium gelangen überdurchschnittlich leistungsstarke Abiturienten. Ihre Abiturprädikate haben, im Unterschied zu allen anderen Fachrichtungen, aber nur einen sehr geringen Prognosewert für die Studienleistung ($r_{141/1142} = .16$). Die entscheidenden Voraussetzungen für hohe Leistungen im Physikstudium sind eine gute fachliche Studienvorbereitung und starke Interessen am Studienfach (vgl. Tab. 3).

Hiermit spiegelt sich wider, daß, entgegen anderen Fachrichtungen, im Physikstudium bereits im 1. Studienjahr fakultative Tätigkeit in hohem Maße möglich und zur Erreichung hoher Leistungen auch nötig ist. Damit zeigt sich, daß unter bestimmten Studienbedingungen motivationale Faktoren schon im 1. Studienjahr durchaus Handlungs- und Leistungsrelevanz besitzen können. Aber auch im Physikstudium ist das Niveau fachlicher Wertungen im 1. Studienjahr insgesamt rückläufig. Das legt nahe, daß zumindest ein Teil der Physiker mit den freizügigen Studienbedingungen nicht gut zurechtkommt.

Probleme haben die Physikstudenten mit ihrem Berufsbild, ihrer beruflichen Identifikation, die zu Studienbeginn nur unterdurch-

schnittlich ist und im 1. Studienjahr weiter absinkt. Obwohl die Physiker ihre künftigen Leistungen zu Studienbeginn relativ gut antizipieren, bewirken die hohen intellektuellen Anforderungen des Studiums einen starken Rückgang der zu Beginn des Studiums überdurchschnittlichen Leistungszielsetzungen, der bis zum Ende des 3. Studienjahres anhält und dort zu unterdurchschnittlichen Werten führt.

7. Chemiestudium

Die Chemiestudenten der KMU und die Chemieingenieure der TH Leuna-Merseburg sind nicht ohne weiteres als homogene Population zu betrachten. (Eine differenzierende Betrachtung liefert LANG 1987.)

Zum Chemiestudium kommen durchschnittlich leistungsstarke Studenten. Ihre Fach- und Berufsverbundenheit ist von Studienbeginn an stark unterdurchschnittlich. Die Fachverbundenheit hat aber stärkeren Einfluß auf die Leistung als in den meisteränderen Fachrichtungen. Demgegenüber ist die Wirkung des Abitur-Leistungsniveaus geringer. Im Vergleich zu STUDENT 79 haben die Chemiestudenten gegenwärtig eine deutlich geringere Fach- und Berufsverbundenheit.

Die Chemiker sind sehr stark auf Prüfungen orientiert, sie messen Leistungskontrollen eine hohe Bedeutung bei der Leistungsbeurteilung zu. Das erklärt sich durch die starke Abhängigkeit der Leistung von der Realisierung obligatorischer Anforderungen. In den drei ersten Studienjahren haben die Chemiestudenten das vergleichsweise geringste Selbstvertrauen, ebenfalls ein Hinweis auf die (vor allem quantitativ) hohen Anforderungen im Chemiestudium. Ihre Leistungszielsetzungen sind demzufolge nur unterdurchschnittlich.

8. MLG-Lehrerstudium

Die insgesamt kleine Population der MLG-Lehrer setzt sich aus vier Ausbildungsrichtungen zusammen (Philosophie, Wissenschaftlicher Kommunismus, Geschichte, Politische Ökonomie). (Deren differenzierte Analyse liefert TÖPPERWEIN 1987 b.)

Das Abitur-Leistungsniveau der MLG-Lehrer ist knapp durchschnittlich. Im Studium erreichen die MLG-Lehrer hingegen das mit Abstand höchste Leistungsniveau (Tab. 32). Die Studienleistung steht in relativ engem Zusammenhang zum Abiturniveau ($r = .36$). Doch auch der Einfluß der fachlichen Studienvorbereitung ist überdurchschnittlich stark ($r = .28$). (Demgegenüber erstaunt die negative Beziehung zwischen Abiturprädikat und fachlicher Vorbereitung - $r = -.22$ - und die zwischen Fachverbundenheit zu Studienbeginn und Leistung im 1. Studienjahr - $r = -.11$ -. Möglicherweise liegt hier ein statistischer Artefakt vor, denn die MLG-Lehrer sind von Studienbeginn an sehr stark fachverbunden, d. h., die Varianz dieses Merkmals ist nur sehr gering und der Koeffizient kann verzerrt werden.)

Die MLG-Lehrerstudenten sind von Studienbeginn an sehr selbstbewußt und sie sind die einzige Population, in der ein hohes Ausgangsniveau bereits im 1. Studienjahr noch ansteigt. Das ist wohl primär auf das bereits erwähnte hohe Zensureniveau im Studium zurückzuführen. Die Studenten sind nur sehr gering auf Prüfungen und Leistungskontrollen orientiert; wichtig für die Leistungsbewertung ist ihnen vor allem die wissenschaftliche Arbeit. Auch Leistungsziele und Anstrengungsbereitschaft sowie das Niveau der politischen Wertungen ist überdurchschnittlich hoch und stabil. Bei den MLG-Lehrern treffen günstige subjektive Ausgangsbedingungen und günstige Studienbedingungen zusammen.

9. Rechtswissenschaft

Die Studenten der Rechtswissenschaft weisen sich durch überdurchschnittliche Abiturleistungen aus. Dieses Leistungsniveau, die fachliche Studienvorbereitung und fachlich-inhaltliche Wertungen stehen nach den vorliegenden Ergebnissen in äußerst widersprüchlichem Verhältnis zueinander.

Die Fachverbundenheit der Rechtswissenschaftler ist überdurchschnittlich hoch und stabil. Auch die Berufsverbundenheit ist während der ersten drei Studienjahre durchweg überdurchschnittlich, aber größeren individuellen Veränderungen unterworfen. Obwohl die Rechtswissenschaftler ihre Leistungsziele für das

Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft der Musikstudenten sind von Studienbeginn an extrem hoch.

Ein bekanntes Manko der Musiker liegt in ihrem insgesamt niedrigen und individuell sehr instabilen politischen Wertungsniveau.

3.2. Allgemeine Tendenzen der motivationalen Entwicklung und Schlußfolgerungen für die Gestaltung der Studienbedingungen

In diesem Abschnitt werden zusammenfassend dargestellt:

- die Haupttendenzen der motivationalen Persönlichkeitsentwicklung vom Studienbeginn bis zum Ende des 3. Studienjahres und die damit verbundenen Effekte und Probleme,
- die erkannten Ursachen dieser Tendenzen,
- die sich aus der Analyse der Ursachen ergebenden Folgerungen für die Effektivierung des Hochschulstudiums.

1. Hohe relative Stabilität der Wertungs- und Leistungsniveaus beim Übergang zum Studium und im Studium - ungenügende Handlungs- und Leistungswirksamkeit motivationaler Faktoren in den ersten drei Studienjahren

Im Vorfeld des Studiums ausgeprägte Motivationen (fachbezogene Wertungen, auf das Studium bezogene Leistungszielsetzungen und die allgemeine Anstrengungsbereitschaft), die nur in geringem Zusammenhang zur erreichten Leistung in der Abiturstufe stehen, haben insgesamt auch nur einen geringen Einfluß auf die Studientätigkeit und einen sehr geringen auf die Leistung im 1. Studienjahr.

Das Hauptprognosekriterium für die Studienleistung im 1. Studienjahr ist, trotz aller Niveauverschiebungen beim Übergang zum Studium, die Abiturleistung. Damit sind frühere Interpretationen von SIL-Ergebnissen zu relativieren, in denen die diesbezügliche Bedeutung fachlicher Aktivität vor dem Studium und die zu Studienbeginn vorhandenen motivationalen Merkmale überschätzt werden und die in den Abiturprädikaten zum Ausdruck kommenden Leistungsdispositionen unterschätzt wurden (vgl. Problemvorlage 1985, S. 11). Dem zugrunde lag die (falsche) Annahme eines qualitati-

ven Wandels der objektiven Bedingungen (besonders der Anforderungsgestaltung) beim Übergang zur Hochschule. Die Bedingungen an der Hochschule sind jedoch nach den vorliegenden Ergebnissen zumindest im 1. Studienjahr allgemein als lediglich quantitativ höheres Anforderungsniveau anzusehen, wobei die Kriterien der Leistungsermittlung und -bewertung vom Wesen her der Abiturstufe stark gleichen.

Im 2. und 3. Studienjahr verstärkt sich der Zusammenhang zwischen motivationalen Faktoren und Studientätigkeit bzw. erreichter Leistung etwas. Die im 1. Studienjahr entstandene Leistungsstruktur erweist sich für den weiteren Studienverlauf als äußerst stabil. Das bedeutet, daß der stärker werdende Zusammenhang von Motivation und Leistung (vor allem hinsichtlich des Kompetenzbewußtseins) weniger als eine Erhöhung der Handlungswirksamkeit der Motivation aufgefaßt werden sollte, denn als Herausbildung von, den jeweils erreichten Leistungen gemäßen, Motivationen.

2. Allgemeine Regression fachbezogener Motivation im ersten Studienjahr

Auf der Basis bereits zu Studienbeginn vorhandener gravierender - vor allem fachrichtungsspezifischer - Niveauunterschiede im Bereich der fachlich-inhaltlichen und berufsbezogenen Motivation, kommt es im Verlauf des ersten Studienjahres zu einer allgemeinen Abschwächung. Damit bestätigt sich die aus den Ergebnissen der Analyse objektiver Studienbedingungen erstellte allgemeine Hypothese zur Entwicklung der Studienmotivation (vgl. WELLER 1986).

Einzig wirkliche Ausnahme bildet das Medizinstudium, in dem die Studenten ihre überdurchschnittliche Fach- und Berufsverbundenheit beibehalten bzw. sogar noch erhöhen. In anderen Fachrichtungen gibt es z. T. Konstanz; unterdurchschnittliche oder nur partielle Regressionen (in fachlicher oder beruflicher Hinsicht). Die stärksten Regressionen gibt es im Technik-, Ökonomie-, Chemie- und, was aus der Analyse der objektiven Bedingungen heraus erstaunt, auch im Physikstudium.

Dem Studienausgangsniveau kommt bei der Beurteilung des motiva-

tionalen Entwicklungsprozesses Bedeutung zu - stärker motivierte Studenten sind im Durchschnitt stabiler in ihren Wertstrukturen. Das unterstreicht die Notwendigkeit einer gründlichen, langfristigen Vorbereitung auf das Studium. Auch in motivationaler Hinsicht wirkt der sogenannte Matthäus-Effekt: Wer hat, dem wird gegeben.

Die Hauptverursachung der allgemeinen Regression ist jedoch in den Studienbedingungen, in Inhalt und Form der Lehre zu suchen. Der Praxisbezug der Lehre, die Orientierung auf bestimmte Absolventenbilder, der Einsatz erfahrener Praktiker in der Lehre ist im 1. Studienjahr zu gering. Studienanfänger haben allgemein sehr hohe Erwartungen an den Praxisbezug des Studiums, sie wollen sich an den Anforderungen ihrer künftigen Tätigkeit orientieren, rechnen mit Hinweisen erfahrener Praktiker und sehen sich hierin im 1. Studienjahr am stärksten enttäuscht. Die Orientierung der Studienanfänger ist überwiegend praktisch-konkret, noch kaum bzw. nur bei wenigen wissenschaftlich-abstrahierend. Deshalb kommen viele von ihnen mit der wenig berufsbezogenen wissenschaftlichen Grundlagenausbildung zu Studienbeginn so schlecht zurecht und werden demotiviert.

Wenn beim Übergang der Hochschulabsolventen in den Beruf manchmal von einem "Praxischock" gesprochen wird, so halte ich es für gerechtfertigt, bezogen auf den Studienbeginn der heute bereits überwiegend mit beruflichen Erfahrungen (Vorpraktikum) zum Studium kommenden Jugendlichen von einem "akademischen Schock" zu sprechen.

Wenngleich im 1. Studienjahr bzw. im Grundlagenstudium die Vermittlung theoretischer Grundlagen im Vordergrund steht, so ist doch zur Herausbildung einer stabilen Studienmotivation und weitreichender Zukunftsperspektiven der stete Praxisbezug der Lehre unabdingbar, die frühe Durchführung von Praktika, die Vergabe von praxisorientierten Themen für die wpT.

3. Allgemeine Zunahme formaler Motivierung im 1. Studienjahr, insbesondere der Orientierung an Prüfungen

Bei der Mehrheit der Studienanfänger existiert trotz teilweise geringer fachlicher Selbständigkeit und Interessiertheit eine überwiegend hohe allgemeine Motiviertheit (Anstrengungsbereitschaft) und damit die Zuwendung zu gesellschaftlichen Anforderungen. Darunter werden aber vorwiegend die obligatorischen Anforderungen des Studiums verstanden und die damit verbundenen Kontrollen und Sanktionen. Besonders im 1. Studienjahr, aber bei der Mehrheit der Studenten bis ins 3. Studienjahr hinein erhöht sich die Orientierung auf Prüfungen und ihre Ergebnisse. Diese Tendenz findet sich bei Studenten aller Leistungsgruppen und ist so subjektiver Ausdruck der mit der Anforderungsgestaltung im Studium einhergehenden Kontroll- und Sanktionsprozesse.

Aufgrund der gleichzeitigen Regression fachlich-inhaltlicher Orientierungen bei der Mehrheit der Studenten ergeben sich für den Studienprozeß Tendenzen zur Beschränkung auf die Abarbeitung obligatorischen Lernstoffs und der weitgehende Verzicht auf die Nutzung fakultativer Literatur und auf wissenschaftliche Betätigung. Das vereinseitigte prüfungsorientierte Abarbeiten des Lernstoffs prägt sich besonders bei leistungsschwächeren Studenten aus.

Aufgrund der starken Anforderungs- und Sanktionsorientierung gelingt es den meisten Studenten im Grundstudium nicht, ihr geringes Selbstvertrauen zu stabilisieren. Mangelnde Kompetenzsicherheit wiederum führt zu starker Prüfungsangst.

Während bei der Mehrheit der Studenten und innerhalb der meisten Fachrichtungen eine starke Wechselwirkung zwischen motivationalem Ausgangsniveau und dessen Veränderung unter den objektiven Bedingungen des Studiums angenommen werden kann, gilt für das Medizinstudium eine Ausnahme (die hier ausgeführt wird, da sie als Extremfall das Wesen der angesprochenen Gesamtprozesse gut zum Ausdruck bringt):

Im Medizinstudium bewirken Anforderungshöhe, Kontrollhäufigkeit und Sanktionshärte des Vorklinikums einen überdurchschnittlichen Abbau des Selbstvertrauens und eine überdurchschnittliche Ver-

stärkung der Prüfungsangst der Studenten. Obwohl deren Fach- und Berufsmotivation trotzdem überdurchschnittlich hoch und stabil bleibt, muß mit negativen Langzeitfolgen auf die Persönlichkeitsentwicklung gerechnet werden.

Wenn gegenwärtig im Studium ein extensives obligatorisches Anforderungssystem vorherrscht, mit vielfältigen Kontrollinstanzen zur pflichtbewußten Einhaltung desselben, wodurch sich die studentischen Möglichkeiten zur individuellen und verantwortungsbewußten Studiengestaltung einengen, so liegt dem ein inadäquates Modell der Persönlichkeitsentwicklung und der Motivation zur Leistungstätigkeit, und zwar ein reaktives Motivationsmodell zugrunde.

Der Ansicht, daß sich durch überhöhte, von der Mehrheit der Studenten nicht erfüllbare Anforderungen besonders kämpferische Haltungen herausbilden oder der von 80 % der Hochschullehrer vertretenen Meinung, daß durch verstärkten Leistungsdruck und mehr Exmatrikulationen das Studium zu effektivieren wäre (vgl. STARKE, U. 1981) muß widersprochen werden. Was sich vor allem herausbildet, ist kein eigenaktives, sondern ein reaktives, an Anforderungen, Kontrollen und Sanktionen orientiertes Studium, verbunden mit resignativen Tendenzen zur Genügsamkeit im Leistungsanspruch an sich selbst.

Für das Medizinstudium wird z. B. die These vertreten, es müsse genau so hart sein wie der künftige Arztberuf. Was heißt das? Natürlich sollen im Studium nicht nur kompetente Fachkräfte, sondern auch harte Arbeiter herangebildet werden. Dazu bedarf es hoher Anforderungen, die aber als sinnvoll für die eigene Entwicklung erlebt werden müssen, die nicht nur zu einem "Kampf-ums-nicht-exmatrikuliert-Werden" führen dürfen. Unter extremem Anforderungsdruck erbrachte Leistungen sind nicht Ausdruck wirklich verfügbaren, anwendungsbereiten Wissens, sondern werden nur punktuell angeeignet. Statt der Relevanz der Studieninhalte für die Berufsvorbereitung tritt die Sanktionshärte motivational in den Vordergrund. Auf diese Weise verfestigen sich reaktive Regulationsweisen oder bilden sich heraus.

Zur Aufhebung dieser Tendenzen ist für das Hochschulstudium, und besonders für das Grundstudium, ganz im Sinne des Politbürobe-

schlusses von 1980 eine differenzierte Anforderungsgestaltung zu fordern. Sie sollte weniger obligatorische und mehr wahlobligatorische bzw. fakultative Lehrveranstaltungen (Lehrgebiete) beinhalten.

Gleichzeitig sollte das Leistungskontroll-, -ermittlungs- und -bewertungssystem umgestaltet werden. Vorstellbar wäre 1. ein permanentes, aber "weiches" Kontrollsystem zur Sicherung der Erfüllung obligatorischer Mindestforderungen. Für ein solches System könnte z. B. die dichotome Bewertung der Leistung (erfüllt - nicht erfüllt) ausreichen.

Dazu sollte 2. ein Leistungssystem kommen, welches die jeweiligen (wissenschaftlich-produktiven) Spitzenleistungen der Studenten bewertet, egal, ob sie im obligatorischen oder fakultativen Bereich erbracht werden, und welches diese Bewertung zum Hauptkriterium der Gesamtbewertung und Sanktionierung macht.

Gegenwärtig wird primär als Leistung gewertet, was vorher gefordert wurde - was ungefordert, ungeplant geleistet wird, geht nur wenig in die Leistungsbewertung ein. Sollte man aber nicht vielmehr von den tatsächlich erreichten Ergebnissen, den Produkten der Tätigkeit ausgehen (z. B. in konsequenter Anwendung des § 8 der Prüfungsordnung) ?

Zur Zeit sind häufig noch die mehr oder weniger großen "Ausrutscher" Hauptkriterium der Bewertung des allgemeinen Leistungsstandes. Zum Beispiel gibt es bei einer "Drei" in LL kein Leistungsstipendium mehr - ein noch so glänzendes Resultat in einem anderen Fach kann diese nicht kompensieren. In solchen formalen Festlegungen liegt wohl auch ein Grund für die mangelnde Bereitschaft vieler Studenten, Lehrgebiete vorfristig abzuschließen. Das Risiko wird als zu groß empfunden.

Bei der Leistungsermittlung und -bewertung muß qualitativen Faktoren mehr Beachtung geschenkt werden, z. B. der wirklichen Studententätigkeit, die hinter den Momentaufnahmen der Prüfungen steht. Das erfordert die verstärkte Zusammenarbeit zwischen Lehrkörper/staatlicher Leitung und FDJ-Leitung/FDJ-Gruppe. Die Gruppe bzw. die Gruppenleitung ist im allgemeinen am besten in der Lage, die hinter Prüfungsleistungen stehenden Tätigkeiten, den Arbeitsstil, das Engagement, die Kollektivität und Hilfsbereitschaft des einzelnen einzuschätzen und damit wesentliche Motivationen.

Vor allem die mündlichen Prüfungen sollten nicht mehr dominant auf breites Minimalwissen orientierte Pseudovergegenständlichungen zum alleinigen Zwecke der Leistungsbewertung sein (und in dieser Funktion Stressfaktor Nummer 1 im Studium), sie sollten zunehmend als wissenschaftlich-produktive Vergegenständlichungen fungieren, bei denen der "Prüfling" im Rahmen des Lehrgebietes zu einem selbstgewählten Thema referiert und eigene Erkenntnisse, Ideen, Problemaicht, Lösungsvorschläge als Resultat des verarbeiteten Lehrstoffs anbietet. Solcherart Prüfungen könnten am Ende einer vfZ liegen, als Einstieg in das neue Semester.

4. Stabilisierung der fachlichen und Zunahme der beruflichen Motivation im 3. Studienjahr - weiterer Rückgang der Anstrengungsbereitschaft

Der Übergang zum Fachstudium wirkt sich vor allem auf die Entwicklung der Berufsverbundenheit positiv aus. Das kann der insgesamt stärkeren Orientierung der Lehrinhalte und Lehrformen des 3. Studienjahres auf die berufliche Praxis angerechnet werden. Das fachliche Engagement als Basis weiterführender Wissenschaftsinteressen verstärkt sich jedoch allgemein nicht.

Die studentische Motivation wird autonomer - eigene Interessen bestimmen den Studienprozeß jetzt stärker, die Orientierung an Lehrkräften läßt nach. Aber auch die Orientierung an Prüfungen schiebt sich weiter in den Vordergrund.

Die Gesamtheit der Studienbedingungen führt im 3. Studienjahr zu einem weiteren Rückgang der Anstrengungsbereitschaft, allerdings in differenzierter Weise: Während noch zu Beginn des 2. Studienjahres die Studenten aller Leistungsniveaus im Durchschnitt gleichermaßen anstrengungsbereit sind, findet sich am Ende des 3. Studienjahres in den meisten Fachrichtungen eine deutliche Leistungsdifferenzierung. Das zeigt die stabil hohe Motiviertheit der meisten leistungsstarken Studenten, läßt aber auch darauf schließen, daß sich die Leistungsschwächeren damit abgefunden haben, weder zu Spitzenleistungen vorstoßen zu können, noch Angst vor vorzeitiger Exmatrikulation haben zu müssen und so "in Ruhe" zu Ende studieren ("Was-solls-Effekt"). In den höheren Studienjahren sollten demzufolge zunehmend mehr Studenten, nicht nur die

leistungsstärksten, nicht nur der wissenschaftliche Nachwuchs, individuell gefördert (und damit gefordert) werden (Konzept der individuell-optimalen Anforderung), damit möglichst alle Studenten zur Ausschöpfung ihres individuellen Leistungsvermögens gelangen. So könnte der Verfestigung von Reaktivität bei einem Großteil der Studenten entgegengewirkt und Eigenaktivität gefördert werden.

Formen und Inhalt der im Politbürobeschluss von 1980 fixierten Maßnahmen zur Vervollkommnung des Studiums hinsichtlich wissenschaftlicher Produktivität und berufsbezogener Praxisnähe erscheinen dafür als ausreichend. In den folgenden Jahren muß es aus der Sicht unserer Forschungsergebnisse darum gehen, die gefaßten Beschlüsse in der Hochschulpraxis umzusetzen, Formen der Hochschulvorbereitung, -ausbildung und -forschung wie das Vorpraktikum, die vFZ, die Praktika, das Teilstudium im In- und Ausland, den wissenschaftlichen Studentenwettbewerb, die Jugendforscherkollektive, die individuellen Studienpläne mit Leben zu erfüllen und wirksamer zu machen. Dazu bedarf es der Schaffung wirklicher Tätigkeits- und Entscheidungsfreiräume, sowohl für Hochschullehrer wie für Studenten. Die neuen Formen setzen sich nur zögernd durch, weil es auf Seiten der Hochschullehrer wie auf der der Studenten oft an Experimentierfreude, Risikobereitschaft, schöpferischem Elan und dem Mut zur Übernahme persönlicher Verantwortung fehlt. Besonders von den Hochschullehrern hängt es in entscheidendem Maße ab, wie die neuen Studienformen, wie die Individualisierung des Studiums realisiert wird. Bei dem gegenwärtigen durchschnittlichen Hochschullehrer-Studenten-Verhältnis von 1 : 5 würde es (natürlich rein statistisch-quantitativ betrachtet) ausreichen, wenn jeder Hochschullehrer ständig vier Studenten um sich scharte, um die individuelle Betreuung aller Studenten vom 2. bis 5. Studienjahr zu sichern. Aber solch ein Zustand läßt sich nicht dekretieren. Quantitative Forderungen führen meist zur Aushöhlung der Qualität. Mit SIL C mußten wir feststellen, daß zwar 12 % der Studenten im 3. Studienjahr einen individuellen Studienplan hatten, er aber für 8 % lediglich auf dem Papier bestand und nur 4 % sich wirklich auch gefördert fühlten. Allerdings wurden auch 9 % der Studenten geför-

dert, ohne daß für sie ein individueller Studienplan schriftlich fixiert war (dazu MÜLLER 1986, S. 11).

In letzter Instanz ist die Individualisierung und Effektivierung natürlich ein Prozeß, den die Studenten selbst realisieren müssen. Die Basis zur Entfaltung der dafür nötigen Eigenaktivität muß durch die umfassende, konkrete und damit auch handlungswirksame Informierung der Studenten über ihre Rechte und Einbeziehungsmöglichkeiten im Studium geschaffen werden. Hier ergeben sich m. E. wichtige Aufgaben für den politischen Interessenvertreter der Studenten, die FDJ, und auch für die Studentenforschung hinsichtlich der Verbreitung ihrer Ergebnisse.

L i t e r a t u r :

BATHKE, G.-W.:

Sozialstrukturelle Herkunft und Persönlichkeitsentwicklung
von Hochschulstudenten

Diss. B, Leipzig 1985

BATHKE, G.-W.:

Forschungsbericht Lehrerstudenten, Leipzig (ZIJ) 1987

LANG, C.:

Probleme der Leistungsentwicklung von Chemiestudenten

SIL-C-Bulletin, Leipzig 1987

MALARSKI, R.:

Bedingungen und Faktoren der Persönlichkeits- und Leistungs-
entwicklung von Musikstudenten

Diss. A, Leipzig 1987

MÜLLER, E.:

Leistungsentwicklung der Studenten im Studienprozeß unter dem
Aspekt ihrer individuellen Förderung

Expertise, Leipzig (KMU) 1986

ROCHLITZ, M.; NICKLISCH, E.:

Vergleich von Studienanfängern in Zilina und Dresden

unveröffentlichter Forschungsbericht Dresden (HfV) 1983

ROCHLITZ, M. u. a.:

Faktoren und Bedingungen der Studienwahl ...

Forschungsbericht Technikstudenten Dresden (HfV) 1984

ROCHLITZ, M.:

Kreative Studienorientierung in WZ der HfV,
Sonderheft 28, Dresden 1987

SCHMIDT, Ha.; LAUER, G.:

Porträt der Studienanfänger in den Wirtschaftswissenschaften
Forschungsbericht Leipzig (ZIJ) / Berlin (HfÜ) 1984

SCHMIDT, He.:

Agrarwissenschaftliche Studienanfänger

Forschungsbericht Leipzig (ZIJ) 1983

STARKE, U.:

Faktoren der Effektivität des Studiums aus der Sicht von
Hochschullehrkräften in WZ der HfV, Sonderbeilage 1/81

TÖPFERWEIN, G.:

**Forschungsbericht Medizinstudenten
Leipzig (KMU) 1987 a**

TÖPFERWEIN, G.:

**Zur leistungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung von
MLG-Lehrerstudenten im 2. und 3. Studienjahr
SIL-C-Bulletin, Leipzig 1987 b**

WELLER, K.:

**Was verstehen Studienanfänger unter hohen Studienleistungen?
unveröffentlichter Forschungsbericht, Leipzig (ZIJ) 1983 a**

WELLER, K.:

**Studienmotivation bei Studenten des 1. Studienjahres
(Studienbeginn)
unveröffentlichter Forschungsbericht, Leipzig (ZIJ) 1983 b**

WELLER, K.:

**Die Orientierung im Selbststudium
unveröffentlichter Forschungsbericht, Leipzig (ZIJ) 1984 a**

WELLER, K.:

**Studienmotivation - Gesamtkonzept der SIL und spezielle Er-
gebnisse zur Studienerfolgssicherheit
in: Bulletin SIL A, Leipzig 1984 b**

WELLER, K.:

**Objektive Bedingungen des Studienprozesses und Studientätig-
keit im 1. und 3. Studienjahr
unveröffentlichter Forschungsbericht, Leipzig (ZIJ) 1986**

Tab. 1 : Fachlich-inhaltliche Wertungen zu Studienbeginn (SIL A)

Wie stehen Sie zu folgenden Aussagen über das Studium? Antworten Sie jeweils mit Das trifft zu	Mein Lebensglück ist davon abhängig	Wenn Sie nochmals vor der Wahl stünden, wie würden Sie sich entscheiden? Antworten Sie jeweils mit	An der Hochschulbildung ist für mich
1 vollkommen	1 sehr stark	1 ja, unbedingt	1 sehr bedeutsam
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6 überhaupt nicht	6 überhaupt nicht	6 nein, keinesfalls	6 überhaupt nicht bedeutsam
(298, 299, 296)	(5, 6)	(227, 228)	(237, 238, 239, 240)

	1	2	3	4	5	6	\bar{x}	r
298: Mit meinem Studienfach fühle ich mich fest verbunden.	24	37	25	8	4	2	2,4	.61
299: Mit meinem künftigen Beruf fühle ich mich bereits fest verbunden.	19	29	25	13	7	7	2,7	
296: Ich studiere das für mich ideale Studienfach.	16	31	25	13	8	7	2,8	
5: daß ich studieren kann	9	33	32	13	8	5	2,9	.55
6: daß ich gerade dieses Fach studieren kann	13	31	26	14	9	7	2,9	
227: Ich würde wieder ein Studium aufnehmen.	57	23	10	4	3	3	1,8	.47
228: Ich würde wieder dasselbe Fach studieren.	35	24	19	9	6	7	2,5	
237: meine Persönlichkeit allseitig zu bilden	44	41	12	2	1	0	1,8	
238: meine speziellen Fähigkeiten zu entfalten	38	43	15	3	1	0	1,9	
239: den gewünschten Beruf auszuüben	50	32	13	3	1	1	1,8	
240: meinen Interessen und Neigungen nachzugehen	29	42	20	6	2	1	2,1	

Tab.2 : Identifikation von Studienanfängern mit ihrem
Studienfach (SIL A)

Hätten Sie sich lieber für ein anderes Studienfach beworben?

	<u>% "ja"</u>
Gesamt	34
männlich	28
weiblich	38
<u>Einrichtung/Fachrichtung</u> <u>(Rangfolge)</u>	
KMU Veterinärmedizin	2
FSU Medizin	3
KMU Medizin	4
HUB Medizin	5
TUD Informations-/Elektrotechnik	12
IHZ KFZ-Technik	18
FSU Physik Dipl.	19
KMU Ma/Phy-Lehrer	20
HfÖ Außenwirtschaft	22
KMU Tierproduktion	26
PH Dresden	26
HfV Elektrotechnik/Elektronik	29
KMU MLG-Lehrer	29
MLU Pflanzenproduktion	30
KMU Physik Dipl.	33
THK Polytechnik-Lehrer	34
KMU Rechtswissenschaft	35
WPU Pflanzenproduktion	36
PH Potsdam	36
KMU Chemie	42
FSU Sprachlehrer	42
HfV Maschinenbau	42
THM Chemie	42
THM Maschinenbau	42
THL Automatisierungsanlagen	43
THL Technologie der Bauproduktion	44
THK Fertigungsprozesse	48
IHZ Technologie	51
TUD Fertigungstechnik/Werkzeugmaschinen	52
FSU Phy/Astro-Lehrer	54
TUD Verarbeitungs-/Verfahrenstechnik	59
HUB Finanzökonomie	64
WPU soz. Betriebswirtschaft	68
MLU Wirtschaftswissenschaft	70

Den Musikstudenten der MHS Weimar wurde diese Frage nicht
vorgelegt.

Tab. 3 : Zusammenhänge zwischen Faktoren der Studienvorbereitung, fachlich-beruflichen Wertungen, Studententätigkeit und Studienleistung

	Fachaktivität ^{+) u. Fachverb.heit 81/298 1}	Fachaktivität u. Berufsverb.heit 81/299 2	Lernaktivität ^{+) u. Fachverb.heit 73/298 3}	Abi.prädikat u. Fachverb.heit 141/298 4	Fachaktivität u. Abiprädika 81/141 5	Leistung im 1. Studienjahr u. Fachaktivität 81/1142 6	Fachverb.heit 298/1142 7	Abi.prädikat 141/1142 8
Gesamt	.45	.34	.20	.17	.10	.05	.11	.36
Technik	.43	.32	.19	.10	.07	.05	.14	.42
Medizin	.31	.27	.03	-.12	.01	.03	-.06	.32
Lehrer	.35	.27	.16	.09	.09	-.02	.05	.43
Wiwi	.42	.33	.16	.02	.03	.09	.01	.35
Lawi	.50	.45	.16	.03	-.02	-.01	.09	.37
Physik	.43	.31	.31	-.09	-.15	<u>.28</u>	<u>.34</u>	.16
Chemie	.21	.10	.32	.19	.10	.09	.20	.26
MLG	.28	.25	-.07	-.03	<u>-.22</u>	<u>.28</u>	<u>-.11</u>	.36
Recht	.11	<u>-.11</u>	.02	-.14	.04	-.21	.16	.23
Musik	.09	.18	.00	.15	.18	.22	.23	.23

+.) Wie aktiv waren Sie bisher in folgenden Bereichen?

Ich war ... 1 sehr aktiv

2

3

4

5

6 überhaupt nicht aktiv

FB 73: .. in der Erfüllung der Lernverpflichtungen

FB 81: .. in der Beschäftigung mit Fragen aus meinem
jetzt gewählten Studienfach

Tab. 3 : Fortsetzung

	Zeitaufwand für Selbststudium im 1. Studienjahr ⁺⁺) u:			
	Fachaktivität 81/1930 5	Fachverb.heit 298/1930 10	Berufsverb.heit 299/1930 11	Abiprädika- tion 141/1930 12
Gesamt	-.10	-.13	-.05	-.16
Technik	-.15	-.08	-.10	.03
Medizin	.06	-.10	.14	-.07
Lehrer	-.17	-.15	-.18	-.09
WiWi	-.14	-.08	-.08	-.06
Lawi	-.14	-.12	-.03	-.22
Physik	-.13	.03	.30	-.01
Chemie	-.33	-.34	-.06	.13
MLG	-.07	-.24	-.01	-.28
Recht	-.13	.02	.17	-.01
Musik	.00	-.08	.13	-.43

⁺⁺) FB 1930 MW 1 = bis 5 Std./ Woche
 MW 2 = bis 10 Std./ Woche
 MW 3 = bis 15 Std./ Woche
 MW 4 = bis 20 Std./ Woche
 MW 5 = bis 30 Std./ Woche
 MW 6 = über 30 Std./ Woche

Fakultatives Literaturstudium ⁺⁺⁺⁾ u.			
Pachaktivität	Fachverb.heit	Berufsverb.heit	Abiprädikat
31/1431	298/1431	299/1431	141/1431
13	14	15	16
.19	.19	.12	-.03
.23	.23	.12	.03
.20	<u>-.04</u>	<u>-.09</u>	-.14
<u>.00</u>	.05	.06	.04
.15	.09	.11	-.13
.25	.27	.23	-.07
.32	.33	.29	-.26
.33	.36	.03	.09
.43	.01	<u>-.12</u>	.08
.11	.11	.10	-.03
.12	.14	.17	.07

+++) FB 1431 MW 1 = täglich oder fast täglich
 MW 2 = mehrmals pro Woche
 MW 3 = einmal pro Woche
 MW 4 = ein- bis zweimal monatlich
 MW 5 = seltener bzw. gar nicht

Tab.4 : Abiturprädikate von Studienanfängern verschiedener
Fachrichtungen (SIL 1982)

	"Mit Aus- zeichnung"	"sehr gut"	"gut"	"befrie- digend"	"bestan- den"
Gesamt	17	26	52	5	0
männlich	13	22	58	7	0
weiblich	21	29	47	3	0
Technik	8	20	65	7	0
Medizin	47	32	21	0	0
Lehrer	12	24	55	8	1
Wiwi	13	27	56	4	0
Lawi	13	30	55	2	0
Physik	38	40	22	0	0
Chemie	12	31	54	2	1
MLG	8	29	58	5	0
Recht	29	25	44	2	0
Musik	9	26	59	6	0

Tab.5 : Fachverbundenheit (298)

		sehr stark / Pos. 1 (%)		
		A	B	C
Gesamt		24	19	18
Technik		11	9	10
Medizin		<u>58</u>	<u>50</u>	<u>43</u>
Lehrer		19	16	15
Wiwi		14	8	5
Lawi		26	26	26
Physik		28	20	22
Chemie		13	9	7
MLG		<u>56</u>	<u>41</u>	<u>43</u>
Recht		28	24	20
Musik		<u>51</u>	<u>48</u>	<u>42</u>
Leistungstark	I/1	32	28	26
	I/2		25	23
	II/1	19	21	16
	II/2	13	12	10
Leistungsschwach	III/1	24	12	9
	III/2		11	10

Mittelwerte \bar{x}			KOP		
A	B	C	A/B	B/C	A/B/C
2,4	2,6	2,6	44	44	22
2,8	3,0	2,9	45	39	22
1,6	1,6	1,8	<u>53</u>	<u>60</u>	<u>33</u>
2,4	2,5	2,5	43	43	21
2,8	3,1	3,2	36	39	14
2,2	2,2	2,2	45	52	22
2,2	2,5	2,4	45	56	26
2,7	3,0	3,0	35	33	16
1,6	1,8	1,9	<u>56</u>	50	<u>42</u>
2,1	2,2	2,1	47	52	32
1,7	1,9	2,0	48	34	22
<div> <div> } 2,1 </div> <div> 2,3 2,4 </div> <div> 2,5 2,6 </div> <div> 2,6 2,8 </div> <div> } 2,7 </div> <div> 2,9 3,0 </div> <div> 3,2 2,9 </div> </div>					

Tab.6 : Berufsverbundenheit (299)

		sehr stark (stark)/Pos.1 (1+2) (%)			Mittelwerte \bar{x}			KOP		
		A	B	C	A	B	C	A/B	B/C	A/B/C
Gesamt		19 (48)	16 (43)	15 (49)	2,7	2,9	2,7	38	38	17
Technik		9 (32)	5 (21)	7 (30)	3,2	3,5	3,2	33	35	15
Medizin		40 (74)	36 (80)	31 (75)	2,3	1,9	2,0	43	55	24
Lehrer		25 (65)	26 (63)	20 (66)	2,4	2,4	2,3	44	41	20
Wiwi		10 (42)	7 (31)	7 (39)	2,9	3,2	3,0	35	29	12
Lawi		24 (57)	18 (51)	27 (64)	2,5	2,6	2,2	39	45	19
Physik		5 (31)	4 (22)	9 (16)	3,3	3,5	3,2	40	31	18
Chemie		4 (27)	6 (20)	2 (18)	3,4	3,8	3,7	24	34	9
MLG		36 (72)	13 (52)	19 (57)	2,2	2,7	2,5	32	38	19
Recht		19 (61)	20 (44)	15 (55)	2,4	2,7	2,6	41	29	14
Musik		32 (67)	31 (65)	36 (68)	2,1	2,2	2,3	48	25	11
Leistungsstark	I/1	} 23 (54)	20 (48)	21 (50)	} 2,7	2,7	2,7			
	I/2		18 (46)	20 (54)		2,8	2,6			
	II/1	16 (44)	17 (46)	14 (49)	2,9	2,8	2,7			
	II/2	} 14 (43)	13 (40)	11 (44)	} 3,0	3,0	2,9			
	III/1		12 (38)	11 (41)		3,1	3,1			
Leistungsschwach	III/2		14 (29)	8 (38)		3,4	3,1			

Tab.7 : Fach- und Berufsverbundenheit im Vergleich STU 79 - SIL C

	<u>Fachverbundenheit</u>				<u>Berufsverbundenheit</u>			
	Student 79		SIL C 1985		Student 79		SIL C 1985	
	sehr stark (Pos.1 in %)	\bar{x}	sehr stark (Pos.1 in %)	\bar{x}	sehr stark (Pos.1 in %)	\bar{x}	sehr stark (Pos.1 in %)	\bar{x}
Gesamt	19	2,6	18	2,6	15	3,0	15	2,7
Technik	7	3,1	10	2,9	8	3,4	7	3,2
Medizin	36	1,9	43	1,8	28	2,2	31	2,0
Lehrer	17	2,5	15	2,5	17	2,6	20	2,3
Wiwi	6	3,5	5	3,2	4	3,9	7	3,0
Lawi	11	2,5	26	2,2	19	2,4	27	2,2
Physik	15	2,6	22	2,4	12	3,3	9	3,2
Chemie	18	2,7	7	3,0	9	3,1	2	3,7
MLG			43	1,9			19	2,5
Recht			20	2,1			15	2,6
Musik	62 ⁺	1,6	42	2,0	43	2,0	36	2,3

⁺ Kunststudenten

Tab. 2: Gesellschaftspolitische Wertungen zu Studienbeginn (SIL A).

Ich fühle mich persönlich mitverantwortlich	Mein Lebensglück ist davon abhängig	An der Hochschulbildung ist für mich
1 sehr stark	1 sehr stark	1 sehr bedeutsam
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6 überhaupt nicht (Indikator 53, 52, 54)	6 überhaupt nicht (Indikator 17, 13)	6 überhaupt nicht bedeutsam (Indikator 245)

	1	2	3	4	5	6	\bar{x}	r
53: für die Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft in der DDR	29	44	19	5	2	1	7 .57	7 .33
52: für die Sicherung des Friedens in der Welt	55	32	10	2	1	0	7 .57	7 .33
54: für den wissenschaftlich-technischen Fortschritt	14	39	31	10	4	2	7 .50	7 .48
17: daß es mit dem Sozialismus vorangeht	30	41	20	5	3	1	7 .50	7 .48
13: daß ich gesellschaftlich aktiv sein kann	8	35	35	13	6	3	7 .50	7 .48
245: mich politisch zu engagieren	6	22	31	20	13	8	7 .50	7 .48

Tab.9 : Persönliche Mitverantwortung für die Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft in der DDR (53)

		sehr stark/Pos.1 (%)			Mittelwerte \bar{x}			KOP			Zusammenhänge zu Abi.prädikat (141)	zu Lstg.1.Stdj. (1142)
		A	B	C	A	B	C	A/B	B/C	A/B/C		
Gesamt		29	27	28	2,1	2,1	2,1	47	50	27	.05	.02
Technik		22	23	23	2,2	2,2	2,2	48	51	28	.07	.01
Medizin		27	31	24	2,1	2,1	2,2	46	51	25	-.06	.01
Lehrer		31	29	26	2,0	2,1	2,1	46	48	25	.14	.04
Wiwi		35	31	35	1,9	1,9	1,9	50	54	31	.08	.03
Lawi		31	20	33	2,0	2,2	2,0	47	51	22	-.06	-.01
Physik		15	21	20	2,2	2,3	2,4	49	45	24	.12	-.20
Chemie		24	21	22	2,1	2,3	2,3	49	42	21	.16	-.01
MLG		75	64	60	1,4	1,5	1,5	57	64	<u>39</u>	.05	.05
Recht		55	33	47	1,6	2,0	1,7	52	55	<u>44</u>	.06	-.08
Musik		12	13	12	2,8	3,0	3,3	28	21	<u>4</u>	.13	.08
Leistungsstark	I/1	} 29	29	31	} 2,1	2,1	2,0					
	I/2		27	31		2,1	2,0					
	II/1	29	27	29	2,1	2,1	2,1					
	II/2	} 26	27	24	} 2,2	2,1	2,2					
	III/1		23	26		2,2	2,2					
	III/2		26	17		2,2	2,3					
Leistungsschwach												

Tab.10: Sanktionsorientierung : Studienbeginn (SIL A)

Mein Lebensglück ist davon abhängig	An der Hochschulbildung ist für mich	Wie stark haben Sie sich für das Studium folgendes vorgenommen? Das habe ich mir
1 sehr stark	1 sehr bedeutsam	1 sehr stark vorgenommen
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6 überhaupt nicht (Indikator 15)	6 überhaupt nicht bedeutsam (Indikator 243, 242)	6 überhaupt nicht vorgenommen (Indikator 275)

FB	1	2	3	4	5	6	\bar{x}	r			
15: daß ich später viel verdiene	4	21	33	18	14	10	3,4	.67]]]
243: später viel zu verdienen	3	14	24	18	21	20	4,0	.40			
242: später einen hohen sozialen Status zu erlangen	4	15	26	19	16	20	3,9]]]
275: Leistungsstipendium zu erhalten	11	28	29	13	8	11	3,1				
501 ^{+) : an dem, was in der nächsten Leistungskontrolle vermutlich gefordert wird}	17	38	28	10	5	2	2,5	-.03]]]

^{+) Fragestellung: Sie werden sich bei Ihrem Selbststudium auf Schwerpunkte konzentrieren müssen, um erfolgreich zu sein. Woran orientieren Sie sich bei dieser Auswahl?}

Ich orientiere mich 1 sehr stark
2
Pop.SILA: Technik, 3
Medizin, 4
Lawi, Wiwi, 5
Lehrer 6 gar nicht

Tab. 11: Bedeutsamkeit künftigen hohen Verdienstes (15)

	sehr wichtig (wichtig)/Pos.1(1+2) (%)			Mittelwerte \bar{x}			KOP		
	A	B	C	A	B	C	A/B	B/C	A/B/C
Gesamt	4 (26)	5 (26)	4 (25)	3,5	3,4	3,5	39	37	16
Technik	5 (32)	8 (35)	6 (30)	3,2	3,1	3,2	42	38	18
Medizin	1 (9)	2 (11)	1 (12)	4,0	3,9	4,0	41	43	21
Lehrer	3 (21)	3 (20)	2 (22)	3,6	3,7	3,6	34	36	15
Wiwi	7 (33)	6 (31)	3 (27)	3,1	3,2	3,3	37	35	14
Lawi	4 (29)	5 (25)	4 (25)	3,4	3,4	3,3	36	36	12
Physik	1 (21)	2 (17)	2 (17)	3,5	3,8	3,6	37	41	18
Chemie	9 (35)	6 (28)	3 (22)	3,1	3,3	3,5	46	47	22
ILG	3 (19)	4 (21)	3 (15)	3,7	3,6	3,8	40	38	12
Recht	4 (25)	0 (29)	0 (22)	3,3	3,4	3,4	41	36	21
Math	4 (13)	4 (18)	3 (16)	4,1	3,7	4,2	33	35	13
Leistungstark I/1	3 (21)	4 (23)	3 (24)	3,6	3,5	3,6			
I/2		3 (23)	3 (23)		3,5	3,5			
II/1	5 (30)	6 (25)	4 (24)	3,3	3,4	3,5			
II/2	7 (32)	6 (28)	3 (25)	3,2	3,3	3,4			
III/1	8 (40)	6 (30)	8 (31)	3,3	3,3	3,3			
Leistungsschwach III/2		9 (34)	3 (28)		3,3	3,7			

Tab. 12: Orientierungskriterien im Selbststudium

Ich orientiere mich 1 sehr stark⁺⁾
 2
 3
 4
 5
 6 gar nicht

FB	sehr stark (stark)/Pos.1(1+2) (%)			Mittelwerte \bar{x}			KOP		
	A	B	C	A	B	C	A/B	B/C	A/B/C
504: an dem, was ich noch nicht verstanden habe	51 (86)	30 (75)	30 (74)	1,7	2,0	2,0	43	46	17
497: an Hinweisen der Lehrkräfte	41 (89)	27 (75)	9 (43)	1,7	2,0	2,9	48	31	11
500: an Hinweisen erfahrener Praktiker	33 (77)	10 (41)	8 (35)	2,0	3,2	3,3	27	31	7
503: an der Sache selbst	23 (63)	15 (51)	13 (47)	2,3	2,6	2,7	36	37	11
502: an den Anforderungen meiner künftigen Tätigkeit	25 (62)	12 (40)	14 (47)	2,3	3,0	2,8	32	35	10
499: an meinen fachlichen Interessen	12 (56)	12 (49)	17 (59)	2,5	2,7	2,4	34	36	10
501: an dem, was in den nächsten Leistungskontrollen vermutlich gefordert wird	17 (55)	21 (65)	26 (69)	2,6	2,3	2,2	35	41	13
496: an meinen Kommilitonen	9 (41)	7 (38)	6 (25)	2,9	3,0	3,6	35	30	9

⁺⁾ genaue Frageformulierung siehe Tab.:

Tab. 13: Orientierungskriterien im Selbststudium

	Technik		
	A	B	C
504: nicht verst. Stoff	1,8	2,2	2,1
497: Lehrkräfte	1,9	2,2	3,0
500: Praktiker	2,1	3,2	3,3
503: Sache selbst	2,6	2,9	3,0
502: künft. Tätigkeit	2,7	3,4	3,2
499: Interessen	2,6	2,8	2,5
501: Leistungskontrolle	2,5	2,2	2,1
496: Kommilitonen	3,0	2,9	3,4
504::	1	2	1,5
497:	2	2	4,5
500:	3	7	7
503:	5,5	5,5	4,5
502:	7	8	6
499:	5,5	4	3
501:	4	2	1,5
496:	8	5,5	8

- Ausprägung in einzelnen Fachrichtungen

Mittelwerte \bar{x}

Medizin			Lehrer			Wiwi		
A	B	C	A	B	C	A	B	C
1,5	1,7	1,8	1,5	2,0	2,0	1,7	2,1	2,1
1,6	1,8	3,0	1,7	2,0	2,9	1,6	2,0	2,7
2,1	2,9	3,1	1,8	3,1	3,3	2,0	3,6	3,8
2,0	2,3	2,4	2,1	2,4	2,6	2,4	2,7	3,0
2,4	2,6	2,4	1,9	2,4	2,4	2,5	3,1	2,9
2,8	2,7	2,6	2,4	2,5	2,4	2,5	2,8	2,6
2,4	2,0	1,9	2,7	2,5	2,4	2,5	2,4	2,2
2,8	2,8	3,7	2,9	3,0	3,7	2,9	3,2	3,7

Rangplätze

1	1	1	1	1,5	1	1	1	1
2	2	6	2	1,5	6	2	2	4
4	8	7	3	8	7	3	8	8
3	4	3,5	5	3,5	5	4	4	6
5,5	5	3,5	4	3,5	3	6	6	5
7,5	6	5	6	5,5	3	6	5	3
<u>5,5</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>7</u>	<u>5,5</u>	<u>3</u>	<u>6</u>	<u>3</u>	<u>2</u>
7,5	7	8	8	7	8	8	7	7

Tab. 73 : Fortsetzung

	Lawi			Physik	
	A	B	C	B	C
504: nicht verst. Stoff	1,8	2,0	2,0	2,0	2,1
497: Lehrkräfte	1,8	2,1	3,1	2,3	3,2
500: Praktiker	1,8	2,7	3,0	3,8	3,3
503: Sache selbst	2,3	2,5	2,7	2,7	2,7
502: künft. Tätigkeit	2,2	2,8	2,5	3,5	3,6
499: Interessen	2,2	2,5	2,2	2,7	2,4
501: Leistungskontrolle	2,6	2,2	2,1	2,9	2,3
496: Kommilitonen	2,7	3,0	3,6	2,9	3,4

504:.	2	1	1	1	1
497:	2	2	7	2	5
500:	2	6	6	8	6
503:	6	4,5	5	3,5	4
502:	4,5	7	4	7	8
499:	4,5	4,5	3	3,5	3
501:	<u>7</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>5,5</u>	<u>2</u>
496:	8	8	8	5,5	7

Chemie		MLG		Recht		Musik	
B	C	B	C	B	C	B	C
2,1	1,9	1,9	2,0	1,9	1,9	2,4	2,3
2,0	2,6	2,1	2,8	2,0	3,1	1,9	2,2
3,6	3,7	3,3	3,4	3,9	3,8	2,3	2,5
2,7	2,7	2,0	1,9	2,4	2,1	2,1	2,2
4,0	4,0	2,8	2,7	3,0	2,5	2,0	1,9
2,9	2,7	2,2	2,0	2,6	2,4	2,3	1,8
2,1	1,9	3,0	3,1	2,5	2,6	2,5	2,6
2,9	3,5	3,1	4,2	3,0	4,2	2,9	3,7

2,5	1,5	1	2,5	1	1	6	5
1	3	3	5	2	6	1	3,5
7	7	8	7	8	7	4,5	6
4	4,5	2	1	3	2	3	3,5
8	8	5	4	6,5	4	2	2
5,5	4,5	4	2,5	5	3	4,5	1
<u>2,5</u>	<u>1,5</u>	<u>6</u>	<u>6</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>7</u>	<u>7</u>
5,5	6	7	8	6,5	8	8	8

Tab. 74: Orientierungskriterien im
unterschiedlicher Leistung

	Gesamtpop.		
	A	B	C
504: nicht verstanden	1,7	2,0	2,0
497: Lehrkräfte	1,7	2,0	2,9
500: Praktiker	2,0	3,2	3,3
503: Sache selbst	2,3	2,6	2,7
502: künft. Tätigk.	2,3	3,0	2,9
499: Interessen	2,5	2,7	2,4
501: Lei.kontrollen	3,6	2,3	2,2
496: Kommilitonen	2,8	3,0	3,0

+1.stark : PB 146/1142/3142 je

+2.schwach : PB 142 III 3+4
PB 1142/3142 jew. II

+++
A = 141 x 504 usw.
B = 1142 x 1504 usw.
C = 3142 x 3504 usw.

Selbststudium - Ausprägung bei Studenten
sstärken

Mittelwerte \bar{x}									Rangplätze									Zusammenhang zur Leistung+++ (r)		
1.stark+			1.schwach++			Gen.pop.			1.stark			1.schwach								
A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C			
1,6	1,6	1,6	1,6	2,2	2,3	1,5	1,5	1	1	1	1	1,5	2,5	2	.10	.14	.16			
1,7	2,0	3,0	1,6	1,9	3,1	1,5	1,5	6	2	2	6	1,5	1	5	.06	.01	.02			
2,0	3,2	3,4	2,1	3,3	3,7	3	6	7	3	7	7	3	6	6	.02	.02	.03			
2,2	2,3	2,5	2,4	2,1	3,0	4,5	4	4	4	3,5	4	4,5	5	4	.07	.13	.13			
2,3	2,6	2,8	2,4	3,2	3,2	4,5	6,5	5	5	6	5	4,5	7	6	.05	.06	.08			
2,5	2,1	2,1	2,6	3,0	2,7	6	6	3	6	5	2	7	6	3	.01	.13	.16			
2,6	2,3	2,3	2,5	2,2	2,1	7	3	2	7	3,5	3	6	2,5	1	.00	-.02	-.07			
2,3	3,1	4,1	2,6	2,1	3,5	6	6,5	6	8	9	8	8	1	7	-.05	-.20	-.12			

w. 11. 1

6

Tab.15: Orientierung auf Leistungskontrollen (501)

		sehr stark (stark)/Pos.1(1+2) (in %)			Mittelwerte \bar{x}			KOP		
		A	B	C	A	B	C	A/B	B/C	A/B/C
Gesamt		17 (55)	21 (65)	26 (69)	2,6	2,3	2,2	35	41	13
Technik		17 (54)	22 (67)	27 (72)	2,5	2,2	2,1	38	44	16
Medizin		21 (58)	33 (77)	38 (79)	2,4	2,0	1,9	34	48	19
Lehrer		13 (50)	18 (56)	19 (62)	2,7	2,5	2,4	32	32	11
Wiwi		20 (58)	18 (60)	25 (64)	2,5	2,4	2,2	36	44	15
Lawi		17 (54)	22 (72)	28 (71)	2,6	2,2	2,1	37	45	13
Physik		- ⁺	10 (42)	13 (72)	-	2,3	2,3	-	32	-
Chemie		-	25 (73)	31 (82)	-	2,1	1,9	-	43	-
MLG		-	8 (44)	15 (35)	-	3,0	3,1	-	35	-
Recht		-	13 (64)	18 (50)	-	2,5	2,6	-	45	-
Musik		-	16 (60)	22 (55)	-	2,5	2,6	-	29	-
Leistungsstark	I/1	} 16 (55)	21 (66)	25 (66)	} 2,6	2,3	2,3			
	I/2		21 (67)	18 (66)		2,3	2,3			
	II/1	17 (53)	22 (65)	27 (67)	2,6	2,3	2,2			
	II/2	} 18 (53)	20 (63)	28 (71)	} 2,5	2,3	2,1			
Leistungsschwach	III/1		20 (65)	29 (73)		2,3	2,1			
	III/2		25 (63)	33 (73)		2,2	2,1			

⁺) in STL A in diesen Teilbogenpopulationen nicht erfragt.

Tab. 16: Kriterien zur Selbsteinschätzung der Studienleistung

Wie stark beziehen Sie sich auf das unter a) bis h) Genannte, wenn Sie Ihre persönliche Studienleistung einschätzen?

Darauf beziehe ich mich 1 sehr stark
 2
 3
 4
 5
 6 überhaupt nicht

FB	sehr stark (stark) Pos. 1 (1+2) (%)		Mittelwerte \bar{x}		KOP
	B	C	B	C	
1215: eigener Leistungsanspruch	28 (72)	31 (73)	2,1	2,1	45
1203: Prüfungsergebnisse	21 (64)	28 (63)	2,3	2,3	40
1210: Leistungskontrollen im laufenden Semester (Testate, Klausuren u.ä.)	14 (59)	10 (45)	2,4	2,8	35
1211: mündliche Einschätzungen der Lehrkräfte	14 (54)	11 (44)	2,6	2,9	34
1212: Meinung meiner Kommilitonen	9 (45)	9 (42)	2,8	2,9	36
1217: Leistung meiner Kommilitonen	10 (43)	10 (40)	2,9	3,0	31
1214: Ergebnisse in der selbständigen wissenschaftlichen Arbeit	9 (40)	13 (47)	3,0	2,8	33
1216: Höhe des Leistungstipendiums	1 (7)	2 (10)	4,9	4,8	45

Tab. 17: Kriterien zur Selbsteinschätzung der Studienleistung in verschiedenen Fachrichtungen

[illegible]

Tab. 77: Kriterien zur Selbsteinschätzung der Studienleistung in verschiedenen Fachrichtungen

[illegible]

Tab. 18: Kriterien zur Selbsteinschätzung der Studienleistung bei Studenten unterschiedlicher Leistungsstärke

FB	<u>Mittelwerte \bar{x}</u>						<u>Rangplätze</u>					
	Gesamt		L.stark		L.schwach		Gesamt		L.stark		L.schwach	
	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C
1215: eigener Leistungsanspruch	2,1	2,1	1,9	1,8	2,4	2,3	1	1	1	1	2,5	1,5
1209: Prüfungsergebnisse	2,3	2,3	2,1	2,0	2,3	2,3	2	2	2	2	1	1,5
1210: Leistungskontrollen	2,4	2,8	2,3	2,6	2,4	2,9	3	3,5	4	4	2,5	3,5
1211: mdl.Einschätzung Lehrkr.	2,6	2,9	2,5	2,7	2,6	3,1	4	5,5	5,5	5,5	4	5
1212: Meinung Kommilitonen	2,6	2,9	2,6	2,7	2,6	2,9	5	5,5	5,5	5,5	5	3,5
1217: Leistung Kommilitonen	2,9	3,0	2,9	2,9	3,0	3,3	6	7	7	7	6	7
1214: Ergebn. wiss. Arbeit	3,0	2,8	2,8	2,4	3,2	3,2	7	3,5	<u>3</u>	<u>3</u>	7	6
1216: Höhe Leistungsstip.	4,9	4,8	4,2	4,0	5,5	5,7	8	8	8	8	8	8

Tab. 19: Studienerfolgssicherheit im Vergleich
 SIS - STU 79 - SIL

				1	2	3	4	5	6	\bar{x}
Vergleiche	SIS	0	Gesamt	21	50	24	5	0	0	2,2
		1	"	21	47	27	4	1	0	2,2
		2	"	25	47	23	4	1	0	2,1
		3	"	26	47	21	4	0	0	2,0
		4	"	36	46	16	2	0	0	1,9
	STU 79		"	15	37	30	10	5	3	2,6
		SIA A	"	9	32	32	14	8	5	3,0
		SIL B	"	10	29	32	15	8	6	3,0
		SIL C	"	26	41	24	6	2	1	2,2

Tab.20 : Leistungsbezogene Selbstbewertungen zu Studienbeginn (SIL A)

Wie stehen Sie zu folgenden Aussagen
über das Studium?

Antworten Sie jeweils mit:

Das trifft zu

1 vollkommen

2

3

4

5

6 überhaupt nicht

(290, 298)

Wie stark leiden Sie unter
den folgenden Beschwerden?

1 sehr stark

2

3

4

5

6 überhaupt nicht

(306, 311)

	1	2	3	4	5	6	\bar{x}	r		
290: Ich bin sicher, den fachlichen Anforderungen des Studiums gerecht zu werden.	6	33	37	14	7	3	2,9	.79]]]]]]
289: Ich bin sicher, mein Studium erfolgreich abzuschließen.	9	32	32	14	8	5	3,0			
306: Prüfungsangst - gesamt	13	21	23	21	15	7	3,3	.52]]]]]]
männlich	7	16	27	23	16	9	3,5			
weiblich	18	23	22	19	13	5	3,0			
311: Angst, nicht alles zu schaffen	6	14	21	23	23	13	3,9			

Tab.21: Kompetenzsicherheit (290)

		sehr stark (stark)/I	
		(5)	B
Gesamt		6 (39)	6 (37)
Technik		4 (34)	7 (36)
Medizin		13 (50)	6 (37)
Lehrer		5 (38)	6 (37)
Wiwi		4 (37)	4 (34)
Jawi		5 (36)	6 (41)
Physik		7 (41)	7 (35)
Chemie		4 (33)	5 (28)
MG		14 (55)	10 (57)
Recht		12 (49)	5 (45)
Logik		10 (51)	9 (44)
Leistungstark	I/1	}	11 (65)
	I/2		2 (50)
	II/1		5 (37)
	II/2		3 (24)
	III/1	}	1 (12)
Leistungsschwach	III/2		2 (12)

Pos. 1(1+2) C	Mittelwerte \bar{x}			KOP		
	A	B	C	A/B	B/C	A/B/C
7 (41)	2,9	2,9	2,8	41	41	19
7 (37)	3,1	3,0	2,8	42	41	18
7 (46)	<u>2,6</u>	<u>2,9</u>	2,7	38	43	19
5 (47)	2,9	2,9	2,7	39	42	20
6 (38)	3,0	2,9	2,8	44	41	19
5 (39)	3,0	2,7	2,8	42	41	17
7 (40)	2,9	2,9	2,8	38	33	11
3 (22)	3,1	3,2	3,1	38	43	21
15 (30)	2,6	2,5	2,5	49	40	25
6 (54)	2,8	2,7	2,5	40	49	21
10 (45)	2,6	2,7	2,7	44	41	20
22 (79)	}	2,3	2,1			
10 (58)		2,6	2,4			
3 (36)		2,8	2,8			
2 (24)		3,2	3,1			
2 (12)	}	3,3	3,5			
6 (9)		3,9	3,8			

Tab.22: Faktoren der Kompetenzsicherheit (290, 1290, 3290)

r	Fachakti- vität vor Studium	Fachverbundenheit			Berufsverbundenheit			Abiturprädikat bzw. Zensurendurchschnitt			Leistungsposition		
	81	298	1298	3298	299	1299	3299	141	1141	3141	142	1142	3142
	A	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Gesamt	.19	.26	.34	.36	.17	.19	.24	.09	.35	.41	.13	.39	.47
Technik	.21	.16	.35	.38	.19	.16	.19	.13	.36	.41	.17	.40	.45
Medizin	.08	.19	.13	.37	.06	.26	.38	.04	.02	.16	.01	.20	.25
Lehrer	.20	.31	.29	.30	.21	.13	.16	.03	.42	.44	.15	.45	.53
Wiwi	.08	.25	.38	.42	.18	.32	.30	.07	.32	.52	.05	.35	.51
Lawi	.18	.24	.39	.32	.16	.19	.28	.09	.19	.28	.14	.28	.38
Physik	.17	.19	.32	.31	.20	.15	.28	-.03	.18	.51	.05	.19	.63
Chemie	.04	.30	.45	.55	.32	.28	.22	.12	.44	.43	.07	.55	.50
MLG	.50	-.07	.21	.19	-.13	.19	.21	-.22	.40	.60	-.13	.44	.67
Recht	.20	.20	.32	.18	.34	.08	.04	-.17	.39	.46	-.17	.36	.43
Musik	.21	.16	.46	.56	.12	.43	.44	-.09	.32	.31	-.14	.28	.48

Tab.:23 : Anstrengungsbereitschaft und Leistungszielsetzung
zu Studienbeginn (SIL A)

Wie stark haben Sie sich für das Studium
folgendes vorgenommen?

Das habe ich mir

- 1 sehr stark vorgenommen
2
3
4
5
6 Überhaupt nicht vorgenommen
(274, 271, 273)

Wie stehen Sie zu folgenden Aussagen über
das Studium? Antworten Sie jeweils mit

Das trifft zu

- 1 vollkommen
2
3
4
5
6 Überhaupt nicht
(286, 287)

FB	1	2	3	4	5	6	\bar{x}	r	
<u>Anstrengungsbereitschaft:</u>									
274: mein Leistungsvermögen voll auszuschöpfen	49	39	9	2	1	0	1,6	.42	.24
286: In meinem Studium möchte ich immer das Beste geben.	43	40	11	2	1	3	1,8		
<u>Leistungszielsetzungen:</u>									
271: in fachlicher Hinsicht überdurchschnittliches zu leisten	5	23	38	14	9	11	3,3	.57	-.19
273: zur Leistungsspitze meiner Gruppe zu gehören	6	29	37	13	6	7		-.33	
287: Wie ich mein Studium absolviere ist mir egal, Hauptsache, ich bestehe die Prüfung.	3	7	15	12	22	41			

Tab.24: Faktoren der Leistungszielsetzung (271, 1271, 3271)

	Fachverbundenheit			Berufsverbundenheit			polit. Verantwortung			indiv. Konsum		
	298	1298	3298	299	1299	3299	53	1o53	3o53	15	1o15	3o15
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Gesamt	.28	.31	.30	.20	.18	.19	.15	.14	.17	.00	-.01	.07
Technik	.27	.32	.32	.22	.21	.20	.15	.20	.22	.03	.01	.06
Medizin	.29	<u>.03</u>	.42	.13	.15	.33	.12	<u>-.04</u>	.29	.02	.12	.17
Lehrer	.22	.28	.29	.09	<u>-.02</u>	.18	.13	.10	.15	<u>-.03</u>	<u>-.07</u>	.08
Wiwi	.31	.33	.32	.27	.24	.24	.20	.18	.26	.03	.05	.09
Lawi	.22	.28	.19	.17	.21	<u>.02</u>	.16	.10	.14	.07	-.05	.02
Physik	<u>.04</u>	<u>-.01</u>	.30	<u>.10</u>	<u>.05</u>	.29	-.02	-.08	.04	.04	-.10	<u>.38</u>
Chemie	.18	.45	.55	.06	.34	.42	.20	.23	.13	.08	.05	.15
MLG	.23	.52	.40	-.01	.41	.15	.09	-.01	.20	.00	-.08	-.15
Recht	.26	.18	.09	.10	.24	.09	-.01	.16	.05	.13	.09	-.01
Musik	.18	.18	.45	.48	.35	.40	.16	.23	.15	.15	<u>.45</u>	.05

Tab.24:

	Selbstvertrauen			Prüfungsangst		
	290	1290	3290	306	1306	3306
	A	B	C	A	B	C
Gesamt	.25	.29	.34	-.11	-.11	-.07
Technik	.28	.33	.38	-.18	-.04	-.01
Medizin	.15	<u>.09</u>	.28	-.09	<u>-.39</u>	-.09
Lehrer	.28	.34	.32	-.08	-.11	-.13
Wiwi	.22	.22	.29	-.08	-.08	-.02
Lawi	.27	.29	.21	-.09	-.22	-.06
Physik	.20	.15	.41	-.07	.06	.00
Chemie	.15	.36	.56	-.08	-.18	-.17
MLG	<u>.50</u>	.45	.43	<u>-.41</u>	.15	-.08
Recht	.02	.10	.34	-.07	<u>-.27</u>	<u>-.30</u>
Musik	.27	.09	.40	.05	-.43	-.12

Abi.prädikat/Zen- surendurchschnitt			Leistungspositionen		
141	1141	3141	142	1142	3142
A	B	C	A	B	C
.09	.31	.24	.12	.32	.28
.12	.35	.25	.18	.34	.29
-.06	.45	.02	.02	.35	.08
.06	.31	.32	.06	.35	.31
.02	.16	.24	.11	.20	.25
.06	.25	.15	.05	.26	.18
.18	.47	.24	.26	.51	.43
.06	.36	.38	.18	.48	.33
-.09	.44	.41	-.21	.39	.49
-.07	.38	.22	.06	.36	.35
.15	<u>-.10</u>	.14	.20	.05	.39

Tab.25: Wirkung unterschiedlicher fachlicher und politischer Wertungspositionen auf Anstrengungsbereitschaft und Leistungszielsetzung zu Studienbeginn (SIL A)

Wertungen fachlich (298) politisch (53)			n	Anstrengungsbereitschaft (274) sehr stark (Pos. 1) \bar{x}		Leistungszielsetzung(271) hoch (Pos. 1+2) \bar{x}	
I	hoch	hoch	443	80	1,3	47	2,7
II	hoch	niedrig	181	69	1,4	39	3,1
III	niedrig	hoch	319	48	1,7	22	3,6
IV	niedrig	niedrig	621	30	2,1	12	4,0
SIL A Gesamt			4300	49	1,7	28	3,3

Die Wertungstypen sind Extremgruppen:

Hohe Ausprägung: Pos. 1

niedrige Ausprägung: Pos. 3-6; Die Gruppe II und IV sind hinsichtlich ihres politischen Wertungsniveaus homogen ($\bar{x} = 3,4; \alpha = 71\%$), die Gruppen III und IV sind hinsichtlich ihres fachlichen Wertungsniveaus signifikant verschieden ($\bar{x}_{III} = 3,5; \bar{x}_{IV} = 3,7; \alpha = 2\%$).

Alle Mittelwerte der Tabelle unterscheiden sich signifikant ($\alpha < 5\%$).

Tab.26 : Wirkung unterschiedlicher fachlicher Wertungen und leistungsbezogener Selbstbewertung auf Anstrengungsbereitschaft und Leistungszielsetzung zu Studienbeginn (SIL A)

Wertung fachlich Selbstvertrauen (298) (290)			n		Anstrengungsbereitschaft (274) sehr stark (Pos. 1 in %) \bar{x}		Leistungszielsetzung (271) sehr stark (Pos. 1 in %) \bar{x}	
I	hoch	hoch	144		74	1,3	55	2,6
II	hoch	niedrig	139		75	1,3	32	3,2
III	niedrig	hoch	51		49	1,8	37	3,2
IV	niedrig	niedrig	596		30	2,1	10	4,1
SIL A - Gesamt			4300		49	1,7	28	3,3

Die Wertungstypen sind Extremgruppen:

Hohe Ausprägung: Pos. 1

Niedrige Ausprägung: fachlich = Pos. 3 - 6; Selbstvertrauen = Pos. 4 - 6.

Die Gruppen II und IV sind hinsichtlich des Selbstvertrauens bedingt homogen ($\bar{x}_{II} = 4,5$; $\bar{x}_{IV} = 4,6$; $\alpha = 11\%$). Die Gruppen III und IV sind hinsichtlich des fachlichen Wertungsniveaus sig. verschieden ($\bar{x}_{III} = 3,5$; $\bar{x}_{IV} = 3,8$; $\alpha = 2\%$).

Außer den beiden gekennzeichneten unterscheiden sich die Mittelwerte der Tabelle signifikant ($\alpha = 5\%$)

Tab.27: Leistungszielsetzung (271)

		sehr hoch (hoch)/Pos.1(1+2) (in %)		
			3	4
Gesamt		5 (28)	8 (23)	4 (21)
Technik		3 (24)	4 (19)	1 (21)
Medizin		7 (34)	10 (35)	3 (31)
Lehrer		3 (27)	4 (20)	3 (22)
WiWi		2 (23)	2 (18)	2 (20)
Lerni		4 (25)	2 (21)	2 (20)
Physik		11 (40)	3 (31)	2 (28)
Chemie		5 (26)	7 (21)	3 (21)
EG		22 (45)	3 (37)	7 (43)
Recht		1 (39)	3 (27)	2 (28)
Musik		21 (53)	2 (53)	17 (49)
Leistungsstark	I/1	7 (35)	14 (49)	10 (54)
	I/2		6 (31)	4 (35)
	II/1	3 (23)	4 (20)	3 (21)
	II/2	2 (20)	2 (12)	1 (13)
	III/1	5 (17)	2 (8)	2 (10)
	III/2		4 (10)	1 (4)
Leistungsschwach				

Mittelwerte \bar{x}			KOP		
A	B	C	A/B	B/C	A/B/C
3,3	3,3	3,4	35	36	15
3,3	3,6	3,4	31	36	15
3,2	3,1	3,2	34	32	14
3,4	3,6	3,	31	36	15
3,1	3,1	3,	31	38	16
3,4	3,6	3,4	32	37	14
2,4	2,4	3,	31	36	11
3,3	2,7	3,4	26	27	12
2,7	3,1	3,2	32	49	15
3,4	3,2	3,	33	38	11
2,1	2,7	2,2	12	36	20
}	3,1	2,7			
		3,2			
	3,1	3,2			
	3,7	3,8			
}	3,8	4,1			
		4,1			

Tab. 28: Anstrengungsbereitschaft (274)

		sehr stark/Pos.1 (%)			Mittelwerte (x)			KOP		
		A	B	C	A	B	C	A/B	B/C	A/B/C
Gesamt		49	32	24	1,7	2,0	2,2	48	45	23
Technik		41	26	20	1,8	2,1	2,4	45	44	21
Medizin		67	49	40	1,4	1,9	1,8	53	53	30
Lehrer		47	31	20	1,7	2,0	2,3	47	44	21
Wiwi		48	30	18	1,7	2,0	2,3	50	43	21
Lawi		43	26	24	1,7	2,1	2,2	50	48	27
Physik		59	31	33	1,5	2,0	2,0	42	54	29
Chemie		49	37	29	1,7	1,9	2,1	45	46	25
MLG		69	49	37	1,4	1,7	1,9	59	53	33
Recht		60	37	35	1,5	1,8	1,8	51	44	25
Musik		71	49	52	1,3	1,6	1,7	50	41	20
Leistungstark	I/1	} 56	37	36	} 1,6	1,9	2,0			
	I/2		31	28		2,0	2,1			
	II/1	45	32	21	1,7	2,0	2,2			
	II/2	45	29	18	1,7	2,1	2,4			
	III/1	} 46	28	17	} 1,8	2,1	2,5			
	Leistungsschwach III/2		43	24		1,9	2,5			

Tab.29: Faktoren der Anstrengungsbereitschaft (274,

r	Fachverbundenheit			Berufsverbundenheit		
	298	1298	3298	299	1299	3299
	A	B	C	A	B	C
Gesamt	.25	.27	.33	.20	.23	.24
Technik	.20	.26	.29	.16	.25	.25
Medizin	.18	.32	<u>.47</u>	<u>.03</u>	.33	.32
Lehrer	.19	.25	.33	.19	.23	.20
Wiwi	.28	.30	.30	.20	.24	.25
Lawi	.25	<u>.08</u>	.35	.16	<u>.11</u>	.22
Physik	.22	.35	<u>.62</u>	.13	.29	.43
Chemie	<u>.54</u>	.17	.23	.35	.17	.10
MLG	.19	.35	<u>.56</u>	<u>-.01</u>	.06	<u>.07</u>
Recht	.09	.30	.31	<u>.02</u>	<u>.02</u>	.49
Musik	.20	-.09	<u>.41</u>	.20	-.16	<u>.51</u>

1274, 3274)

polit. Verantwortung			indiv. Konsum		
53	1o53	3o53	15	1o15	3o15
A	B	C	A	B	C
.21	.22	.27	-.07	-.07	-.02
.20	.24	.28	-.02	-.01	.02
.21	<u>.37</u>	.18	-.12	.05	<u>.20</u>
.19	.20	.28	-.05	-.05	-.06
.22	.35	.29	-.03	-.01	-.02
.20	.12	.42	<u>.01</u>	<u>-.26</u>	-.05
-.09	-.10	<u>.38</u>	-.05	<u>-.27</u>	-.09
<u>.49</u>	.19	.17	-.01	-.11	.03
-.03	<u>-.24</u>	.07	-.06	-.17	-.06
-.01	.27	.29	-.13	.13	.06
-.10	.03	.18	-.04	<u>-.26</u>	-.13

Tab.29: Faktoren der Anstrengungsbereitschaft (274, 1274, 3274)

r	Selbstvertrauen			Prüfungsangst			Leistung		
	290	1290	3290	306	1306	3306	141	1142 ...	3142
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Gesamt	.11	.09	.21	.04	.10	.07	.09	.09	.16
Technik	.05	.09	.23	.02	.13	.11	.06	.06	.11
Medizin	.01	.10	.21	<u>.10</u>	.00	.06	-.09	.20	-.01
Lehrer	.12	.02	.16	.09	<u>.10</u>	.06	.05	.08	.19
Wiwi	.16	<u>.19</u>	.22	.04	.00	.05	.04	.12	.20
Lawi	.22	.02	.23	-.04	.12	-.06	-.01	.04	.18
Physik	.15	.22	.19	<u>.13</u>	-.02	.13	.00	.32	.23
Chemie	.24	-.03	.25	.06	.07	-.10	.16	-.03	.09
MLG	.16	.26	.04	-.13	-.10	<u>.23</u>	.18	.39	.22
Recht	.04	-.04	.22	.16	.16	.02	.16	-.01	.30
Musik	.22	-.14	.10	.18	<u>.47</u>	.16	.09	.14	.09

Tab. 30 : Der Zusammenhang zwischen Leistungszielsetzung und -realisierung (Zensurendurchschnitt bzw. Leistungsposition) in verschiedenen Fachrichtungen

Zielsetzung :	Studienbeginn			Beginn 2. Studienjahr			Beginn 2. Studienjahr		
Realisierung :	1. Studienjahr			2. Studienjahr			3. Studienjahr		
	271/ 1141	271/ 1142	273/ 1142	1271/ 2141	1271/ 2142	1273/ 2142	1271/ 3141	1271/ 3142	1273/ 3142
Gesamt	.13	.12	.16	.24	.26	.39	.25	.27	.40
Technik	<u>.22</u>	<u>.22</u>	.23	.29	.26	.39	.29	.26	.41
Medizin	<u>.03</u>	<u>.03</u>	<u>.02</u>	.18	.22	.24	.11	.17	.16
Lehrer	.14	.09	.14	.27	.30	.46	.24	.28	.44
Wiwi	.08	.03	.13	.13	.19	.42	.15	.23	.42
Lawi	.08	.09	.14	.15	.21	.36	.26	.27	.46
Physik	.12	.22	.27	.23	.29	.26	.20	.30	.16
Chemie	.04	.16	.15	.38	.39	.28	.46	.48	.34
MLG	-.03	.15	.09	.43	.38	.38	.41	.37	.37
Recht	<u>-.09</u>	<u>-.11</u>	.05	.26	.30	.38	.13	.14	.22
Musik	.15	<u>.30</u>	.11	<u>.01</u>	.21	.36	<u>-.02</u>	.49	.45

Tab.31: Entwicklung von Leistungsparametern im Vergleich SIS-SUS-STU 79-SIL

	Abiturprädikate "Mit Auszeichnung" und "sehr gut" (in %)				Zensureniveau im Studium (1,0 bis 1,6 in %)			
	1970 ⁺⁺⁺	1977 ⁺	1979 ⁺	1982	SIS 3 1973 ⁺⁺⁺	SUS 1977	STU79 1979	SIL C 1985
Gesamt	22	38	37	43	4	5	8	8
Technik	13	31	27	28	1	5	3	5
Medizin	37	43	63	79	4	3	10	7
Lehrer	5	19	32	36	5	7	9	11
Wiwi	39!	46	31	40	5		8	5
Lawi			26	43			3	9
Physik			50	78			12	26
Chemie	26		42	43	1		6	4
MLG				37				27
Recht	19			54	9			13
Musik			36 ⁺⁺	35			16 ⁺⁺	6

⁺ Die Abiturjahrgänge liegen (entsprechend der einbezogenen Studienjahre) früher (vgl.Tab.1)

⁺⁺ Kunststudenten

⁺⁺⁺ Populationen nur bedingt vergleichbar

Tab.32 : Abiturprädikate und Zensureniveaus im Studium

	Abiturpräd.+) "Mit Ausz." o. "sehr gut" (%)	Zensurendurchschnitt bis 1,6 (%)			Zensurendurchschnitt (KOP)			Zusammenhang zwischen Abiturpräd. u. Zensuren- niveau im Studium (r)		
		1.	2.++)	3.	1./2.	2./3.	1./2./3.	1.	2.	3.
Gesamt	45	9	9	8	61	71	40	.41	.38	.35
Technik	30	5	5	5	65	70	44	.46	.32	.30
Medizin	83	16	13	7	52	65	<u>15</u>	.36	.26	.38
Lehrer	39	7	9	11	61	71	43	.45	.46	.38
Wiwi	43	8	9	5	63	70	44	.44	.41	.39
Lawi	45	9	8	9	62	76	38	.33	.36	.32
Physik	81	12	20	26	56	73	44	<u>.12</u>	.39	<u>.19</u>
Chemie	40	7	6	4	58	64	32	<u>.19</u>	.31	<u>.20</u>
MLG	40	27	36	27	63	71	40	.41	.35	.36
Recht	55	18	13	13	46	78	39	.31	.33	.34
Musik	36	1	5	6	67	72	40	<u>.54</u>	<u>.49</u>	<u>.52</u>

+) Angaben beziehen sich auf Studenten, die an mindestens zwei SIL-Untersuchungen teilgenommen haben (ca. 3500); es sind somit weniger Studenten als in der SIL-Ausgangspopulation, z.B. fehlen die bereits im 1. Studienjahr Exmatrikulierten, was die Daten gegenüber Tab. geringfügig verändert.

++) Der Zensurendurchschnitt für das 2. Studienjahr wurde in SIL C retrospektiv erhoben.